OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III. WRZESIEŃ 1931 ZESZYT 7

Ś. p.

Minister Sławomir Czerwiński

Wspomnienie pośmiertne.

W dniu 4 sierpnia b. r. zgasł nieoczekiwanie w kwiecie wieku nieodżałowanej pamięci Sternik naszej nawy oświatowej.

Głęboki umysł, pierwszorzędne zdolności pedagogiczne, organizacyjne, administracyjne, a także literacko-oratorskie, słodycz i zarazem siła charakteru, wysoka ideowość w działaniu i umiejętność postępowania z ludźmi, gorący patrjotyzm — oto niezaprzeczone zalety, które wybitnie kwalifikowały zgasłego Ministra na to wysokie stanowisko, jakie najdłużej z dotychczasowych ministrów oświaty w Polsce, powoływany na nie kilka razy z rzędu — piastował.

Co mógł jeszcze zdziałać dla dobra oświaty i wychowania w Polsce, gdyby żył — trudno określić. To pewna, że mógł zdziałać jeszcze bardzo wiele, a z tego, co zdziałał, wnosić należy, że nielitosna śmierć nie pozwoliła mu dokończyć dzieła wielkiego pożytku i znaczenia dla Państwa.

Cześć Jego pamięci!

Ś. p. Sławomir Czerwiński urodził się dnia 24 października 1885 r. w Sompolnie, powiecie kolskim, jako syn zastępcy notarjusza. Od 1895 r. uczęszcza do gimnazjum filologicznego w Kaliszu. Z miastem Adama Asnyka wiążą Go najserdeczniejsze nici wspomnień szkolnych i rodzinnych, a nadewszystko walka o kulturę narodową, tłumioną brutalnie przez szkołę rosyjską. „Nieraz zastanawiałem się nad pytaniem — mówił ś. p. Minister Czerwiński [1] — co nam na drogę życia naszego dała szkoła rosyjska. Otóż nie osiągnęła ona żadnych rezultatów w tych kierunkach, w których z takim mozołem pracowała, i odwrotnie w najwyższym stopniu wyrabiała w nas takie zalety, jakie za wszelką cenę chciała z dusz naszych wyplenić. Wydaje mi się, że jedną z takich właśnie wartości, mimowolnie kształconych w sercach naszych przez szkołę rosyjską, było uczucie bardzo ścisłej spójni społecznej, jaką zawsze mocno związani się czuliśmy. W szkole tej stanowiliśmy społeczność, której nie mogły rozbić najcięższe tarany gróźb i represyj".

Obok tej „spójności społecznej" drugiem żywem wspomnieniem, umacniającem wolę i charaktery, był dla ś. p. Sławomira Czerwińskiego dom mecenasa A. Parczewskiego i Jego ś. p. siostry Melanji Parczewskiej w Kaliszu. „W tym domu poznaliśmy, czem dla dziecka polskiego może być słowo polskie, w tym to domu otwarto nam oczy na tę straszliwą krzywdę, jaką wyrządzili nam nasi urzędowi „wychowawcy", skrzętnie zakrywając przed nami skarbnicę naszej tradycji i wielkiej poezji narodowej. I jeżeli potem, w chwili wybuchu w 1905 r., niejeden z nas zdobył się na czyn w naszym wieku iście bohaterski gwałtownego przekreślenia wyraźnie i równo rysujących się planów ponętnej karjery osobistej, to któż obliczy, ile

---

[1] Przemówienie na zjeździe wychowańców szkół kaliskich dnia 8—9 września 1923 r. W „Pamiętniku Zjazdu", str. 31 i 32.

w tem było zasługi tych, którzy w sercach hartowali czyny nasze w zbawiennym oporze przeciw wysiłkom zaborców". Do tych wspomnień chętnie zawsze powraca ś. p. Minister Czerwiński, pisząc „Wspomnienie o Melanji Parczewskiej" w miesięczniku regjonalnym „Ziemia Kaliska" (1930) i w osobnem wydawnictwie, poświęconem Jej pamięci.

W 1905 r., jako uczeń klasy VIII, ś. p. Sł. Czerwiński redaguje na piśmie i wręcza ówczesnemu dyrektorowi gimnazjum, Anisimowowi, żądania szkoły z wykładowym językiem polskim. Relegowany, wyjeżdża do Krakowa i tutaj w rok później zdaje maturę w gimnazjum IV. Uczęszcza następnie do 1910 r. na Wszechnicę Jagiellońską, studjując polonistykę, pedagogikę i filozofję ścisłą. Lata akademickie spędza w wielkim niedostatku, co później, jako Minister, przypomni młodzieży akademickiej w Krakowie, zapewniając o swej serdecznej trosce ulżenia ciężkim warunkom jej studjów.

W 1909 r. na rok wyjeżdża do Wiednia, gdzie słucha logiki u prof. Jodla.

Na ławie uniwersyteckiej w Krakowie należy do twórców ruchu niepodległościowego młodzieży polskiej, skupionej około „Zarzewia" i „Drużyn strzeleckich", a następnie „Znicza". Z organizacją b. „Zarzewiaków" utrzymuje do ostatnich chwil życia serdeczne stosunki.

Po zdaniu egzaminu nauczycielskiego w 1910 r. zostaje nauczycielem prywatnych szkół polskich w b. Kongresówce. W latach 1910—1912 uczy języka polskiego w 7-klasowej szkole handlowej w Koninie, w latach 1912—1915 — w gimnazjum męskiem i w dwóch szkołach średnich żeńskich w Piotrkowie. W 1915 r. zostaje dyrektorem rozwojowego gimnazjum męskiego w Ostrowcu (woj. kieleckie), którem kieruje do lipca 1918 r. Na tem stanowisku rozwija ożywioną działalność wychowawczą i społeczną. Wybitny talent pedagogiczny zdobywa Mu serca młodzieży, która utrzymuje duchową łączność z b. dyrektorem długo po opuszczeniu murów szkolnych. Młodzież z serdeczną wdzięcznością i radością przypomina sobie, jak „w czasie pobytu swego w Ostrowcu niezmordowanie i od-

ważnie wobec okupantów wszczepiał w nas ideę niepodległości i kultu dla walczących Legjonów Marszałka Piłsudskiego" [1].

W latach 1918—1919 przebywa w Krakowie, gdzie przygotowuje swą pracę doktorską o Elżbiecie z Krasińskich Jaraczewskiej. Cenne to studjum z dziejów powieściopisarstwa polskiego wprowadza ś. p. Sł. Czerwińskiego w szeregi wybitnych badaczy naukowych szkoły prof. Ignacego Chrzanowskiego, którzy zastosowali słynną metodę niemieckiego anglisty W. Dibeliusa, przysparzając literaturze krytycznej polskiej dzieła o niepospolitej wartości. Doktorat otrzymuje 19 czerwca 1923 r.

Po opuszczeniu stanowiska dyrektora gimnazjum w Ostrowcu przechodzi w 1919 r. do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jako starszy referent. Odrazu daje się poznać jako świetny i wzorowy urzędnik; w 1920 r. zostaje radcą ministerjalnym, w 1923 r. — wizytatorem seminarjów nauczycielskich. W 1928 r. pełni obowiązki dyrektora departamentu, 31 sierpnia tegoż roku zostaje podsekretarzem stanu, 14 kwietnia 1929 r. — ministrem, który to urząd piastuje do dnia śmierci — 4 sierpnia 1931 r.

Samodzielna i szersza działalność ś. p. Sł. Czerwińskiego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego datuje się od chwili, gdy w czasie piastowania urzędu podsekretarza stanu wprowadzał w granicach swego zakresu władzy pewne zapoczątkowania, mające być trwałą zdobyczą naszej administracji szkolnej na przyszłość. Mając na sercu zawsze planowość, celowość i sprawność działania przy wykonywaniu przez urzędników przyjętych na siebie obowiązków, mniej się zadawalał pracą z dnia na dzień, formalnem załatwianiem poszczególnych spraw, lecz każdą sprawę pragnął widzieć jako ogniwo jednego wielkiego procesu wychowawcze-

---

[1] „Nowa Kronika", Ostrowiec, numery z 19 lutego 1928 r. i 5 maja 1929 r., nadto w pięknej pracy zbiorowej Akademickiego Koła Ostrowiaków: „Pro domo nostra", Warszawa, 1929.

go, któremu należy nadać jasny i konsekwentny kierunek. Dla takiego scalenia prac Ministerstwa, dla rozszerzenia widnokręgu każdego z konieczności technicznej rozdzielonego między Departamenty i Wydziały zamierzenia Ministerstwa, uznał ówczesny Podsekretarz Stanu za konieczne założenie specjalnego organu, powołanego do życia w lutym 1929 r. pod nazwą Stałej Komisji Międzydepartamentowej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Jej zadaniem jest właśnie koordynacja pracy poszczególnych Departamentów i Wydziałów Ministerstwa oraz usprawnianie działalności Ministerstwa przez ujmowanie ważniejszych zagadnień na tle całokształtu programu polityki oświatowej w Polsce. Komisja, działająca dotychczas, przyczyniła się do nadania jednolitości i świadomego uzgodnionego kierunku wielu nowym pracom i przedsięwzięciom Ministerstwa.

Ale konieczności świadomej i zespolonej pracy pod kątem widzenia ogólnych potrzeb oświatowych Państwa Minister nie ograniczał do władz centralnych. Rozumiejąc, że realne wyniki pracy zależą od bezpośrednich wykonawców, pragnął tę ideę zespolenia sił w kierunku ogólnego celu przelać na władze drugiej i pierwszej instancji, które wolałby widzieć zwolnionemi od obarczających je nadmiernie obowiązków czysto biurowych dla tem skuteczniejszego nadawania kierunku, zapładniania myślą, rozwijania inicjatywy. Te „idee-siły" były, jego zdaniem, nietylko wartościowszą duchowo, lecz również wydajniejszą rzeczowo bronią w walce o lepsze jutro szkolnictwa polskiego.

Przyzwyczajony od lat młodzieńczych do pracy ideowej, nie dążącej do celów osobistych i nie liczącej się z niemi, nie sądził, aby ze zdobyciem własnego niepodległego państwa i własnej wolnej szkoły można było już żyć bez idei, bez wyrzeczenia się i bez ofiary.

Nawołując w swem przemówieniu na Zjeździe Kuratorów Okręgów Szkolnych w dniu 22 marca 1929 r. do wydobycia z rzesz nauczycielskich, jako bezpośrednich robotników przyszłości duchowej Polski, ludzi przenikniętych ideą przekucia dawnej duszy niewolniczej na duszę wolnych Polaków, twier-

dził stanowczo, że „wszystkie prace organizacyjne, programowe, metodyczne, dokonane w Ministerstwie, będą bezpłodną robotą sztabową, która, jeżeli dobrych wykonawców na froncie życia nie znajdzie, będzie najzupełniejszą nicością". I ten nauczyciel, ten żołnierz frontowy stanowił jedną z największych trosk zmarłego Ministra. Nie w znaczeniu podniesienia płacy, nie w znaczeniu zmniejszenia obowiązków, nie w znaczeniu pozbawienia odpowiedzialności. Te kategorje nie przemawiały najsilniej do duszy ś. p. Sł. Czerwińskiego. Ale nie dlatego, aby od nauczyciela wymagało się więcej, niż od innych obywateli. Większe obowiązki i większe ofiary wymagane są od całego pokolenia, bo — jak mówił na kongresie pedagogicznym dnia 8 lipca 1929 r. w Poznaniu — „my jesteśmy tem pokoleniem, które powinno pracować i ponosić ofiary za kilka poprzednich. Bo mnie się wydaje, że wyrok dziejów naszemu właśnie pokoleniu dał szczęście oglądania odrodzonej Ojczyzny nie po to tylko, byśmy w spokoju i normalnej pracy mogli dar ten spożywać. Bo mnie się wydaje, że nasi ojcowie i dziadowie nie po to umierali w nierównej walce w leśnych ostojach i nie po to umierali w tajgach sybirskich, by właśnie jednemu naszemu pokoleniu było na świecie wygodnie". Nie wszystkim zadarmo się Polska dostała, a przyszłości, lepszej przyszłości zadarmo się też nie osiągnie bez ofiar. Ale dla tej lepszej przyszłości bojownikiem jest nauczyciel jednym z najpierwszych i jeżeli nie można mu dać spokojnego i bezpiecznego bytowania, to trzeba i niezbędne jest dla dobra sprawy dać mu dobrą broń. A tą bronią jest wiedza, jest wyszkolenie, jest niegasnący zapał i idea, która jest siłą. To też w kierunku jak najwydatniejszego rozwinięcia wszelakiego rodzaju kursów dla nauczycieli, kierowników i dyrektorów szkół, inspektorów szkolnych i instruktorów szły jak największe wysiłki ś. p. Ministra Czerwińskiego.

Kształcenie czynnego nauczycielstwa odbywało się w kierunkach wychowawczym, naukowym i metodycznym. W szczególności jednak na kursach, prowadzonych w czasie urzędowania ś. p. Ministra Czerwińskiego, uwydatniła się praca nad pogłębieniem wychowania państwowo - obywatelskiego. Zmarły

Minister postawił sobie za cel, aby wszyscy dyrektorzy szkół i inspektorzy szkolni oraz przynajmniej połowa nauczycieli przeszła przez przeszkolenie.

To też w jednym 1930 r. odbyło się 175 państwowych i prywatnych miesięcznych kursów wakacyjnych dla 7.200 nauczycieli szkół powszechnych, 19 pięciotygodniowych państwowych kursów dla 940 dyrektorów i nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli oraz 2 kursy pedagogiczne dwumiesięczne dla inspektorów szkolnych, niezależnie od konferencyj nauczycielskich okręgowych i rejonowych i zjazdów stałych (np. okręgowe zjazdy dyrektorów gimnazjalnych). Nadto zasługą ś. p. Ministra Czerwińskiego jest ponowne uruchomienie od 1930/31 r. dwuletniego Instytutu Nauczycielskiego dla najwybitniejszych kandydatów z pośród nauczycielstwa szkół powszechnych.

A druga rzecz — to, obok tego „podmiotu" wychowania, jego przedmiot — dziecko, uczeń, przyszły obywatel. W starszem, schodzącem stopniowo z pola pokoleniu dzisiejszych nauczycieli pokutują jeszcze dawne ideały wychowawcze i zastarzałe nałogi niewolnictwa i trudno im się przerobić samym. Ale strzec się należy, aby coś, co w nas samych było wytworem dawnych warunków politycznych narodu, przenosić w dusze dzieci, które w innych, niż my, mają żyć warunkach. Inny człowiek duchowy powinien się narodzić.

Ś. p. Sł. Czerwiński pierwszy, jak nikt przedtem, podkreślił z całą mocą potrzebę wychowania w duchu pracy i poświęcenia dla Państwa Polskiego, Państwa, które nareszcie istnieje wolne, niepodległe, pragnące swój byt utrwalić.

Chciał do tej pozytywnej pracy powołać wszystkich obywateli Państwa bez różnicy narodowości i wyznania i w tym duchu wychować całe młode pokolenie. Wychowanie państwowe, nie wykluczające bynajmniej wychowania narodowego, lecz wyłączające tylko bezmyślny, „zoologiczny" — jak mówił — szowinizm, nie ignorujące kształcenia uczuć religijnych, lecz tylko potępiające zdawna przez kulturę potępioną nietolerancję — czyż może być dla Polaka, który przez tyle dzie-

siątek lat krwawił się w walce o wolność i byt państwowy Ojczyzny, szczytniejszy ideał pedagogiczny?

„Szkoła winna prowadzić żywą akcję wychowawczą... w szczególności musi wychowywać młodzież w duchu wyraźnie państwowym i wyrabiać wśród młodzieży poszanowanie dla władzy państwowej i jej zarządzeń" — pisał w jednym ze swych zarządzeń.

Na przynależność partyjną czas będzie później, ze szkoły polskiej winien wyjść przedewszystkiem państwowiec polski, wierny obywatel Państwa Polskiego. I oto wychowanie tego przyszłego obywatela — to druga wielka troska zmarłego Ministra. Do tego droga prowadzi nietylko przez znajomość nowych haseł i metod nauczania, lecz również przez właściwe poznanie gruntu uprawianego — duszy dziecka. To też na kursach dla wychowawców psychologja dziecka była jednym z przedmiotów najszerzej uwzględnianych.

Przechodząc do szczegółowych zakresów działalności zmarłego Ministra, zaznaczyć należy, że głęboką troskę Jego stanowiła organizacja szkolnictwa powszechnego. Chwila przyniosła niezwykłe trudności. Realizacja nauczania powszechnego, posuwająca się dotychczas szybko naprzód i doprowadzona w 1929/30 r. do 92,3% ogółu dzieci w szkołach, natrafiła obecnie na nowe trudności, wynikające z ogromnego zwiększenia liczby dzieci z roczników powojennych. A tymczasem sytuacja finansowa nie pozwala na dość intensywny rozwój szkół.

Wielki nacisk kładł zmarły Minister na rozwój oświaty pozaszkolnej. Kredyty na ten cel zostały, mimo niesprzyjających warunków finansowych, powiększone w dwójnasób. I tu, podobnie jak w szkolnictwie ogólnokształcącem, zwrócono dużą uwagę na należyte przygotowanie pracowników oświatowych. W 1930 r. udzielono 38 stypendjów na studja wyższe w tym zakresie, zorganizowano 8 kursów ośmio- i sześciotygodniowych dla 285 słuchaczów.

Niemniejszą opieką otaczał zmarły Minister szkolnictwo zawodowe, któremu przypisywał wielką doniosłość w ukształtowaniu się przyszłych stosunków pracy zawodowej w Polsce.

Wymagania względem tych szkół szły w dwóch przedewszystkiem kierunkach: stworzenia wyszkolonych kadr nauczycielskich i ułożenia racjonalnych programów nauczania, odpowiadających potrzebom gospodarczym społeczeństwa. Za urzędowania ś. p. Ministra Czerwińskiego posunięto te sprawy znacznie naprzód. Rozporządzenie o kwalifikacjach nauczycieli szkół zawodowych z dnia 28 listopada 1930 r. dało ramy przygotowaniu i uprawnieniom specjalnych sił dla tych szkół. Odbyto szereg konferencyj z przedstawicielami przemysłu mechanicznego, włókienniczego, mierniczego, budowlanego, drogowego i w związku z tem wydano zarządzenia usprawniające szkolnictwo zawodowe i zbliżające je do życia gospodarczego i do potrzeb przemysłu.

Popieranie przez ś. p. Ministra Czerwińskiego nauki i szkół wyższych wyraziło się m. i. w utworzeniu Ukraińskiego Instytutu Naukowego, mającego na celu studja w zakresie życia gospodarczego, kultury i historji narodu ukraińskiego oraz przygotowanie sił do pracy naukowej. Z organizacji studjów ważna jest w tym okresie reforma studjów farmaceutycznych, w Polsce rozszerzonych o szereg nowych przedmiotów i wymagających obecnie czternastu trymestrów zamiast dwunastu; nadto zatwierdził ś. p. Minister Czerwiński projekt studjów uzupełniających w zakresie nauk ekonomiczno-administracyjnych, dyplomatycznych oraz z zakresu sądowego, jako eksperyment, mający się przyczynić do reformy studjów na wydziałach prawnych.

Ś. p. Minister Czerwiński okazywał też zawsze żywe zainteresowanie i szczerą pomoc dla potrzeb artystycznych. Zwoływał konferencje z artystami i wszystkie ważniejsze poczynania Ministerstwa w dziedzinie sztuki omawiał z wybitnymi przedstawicielami sztuki. Za czasów jego urzędowania powołana została do życia Wyższa Szkoła Muzyczna, Instytut Propagandy Sztuki, rozpoczęto pracę nad opracowaniem statutu Akademji Literatury i Funduszu Kultury Narodowej, osobiście zainicjował utworzenie nagrody za najlepszą książkę z literatury pięknej dla młodzieży.

Szczególniejsze zainteresowanie ś. p. Ministra Czerwińskiego w sprawach państwowej opieki nad zabytkami sztuki ujawniło się w dziedzinie organizacyjnej i fachowej. Za jego urzędowania utworzone zostało stanowisko generalnego konserwatora, jako organu nadzorującego działalność konserwatorów okręgowych i kierowników wojewódzkich oddziałów sztuki. W wyniku uchwał ogólnopolskiego zjazdu konserwatorskiego, odbytego w Warszawie w 1927 r., powołane zostało do życia w Ministerstwie Centralne Biuro Inwentaryzacyjne, mające zadanie przeprowadzić naukowo-opisowy inwentarz wszystkich zabytków sztuki w Polsce. Dzięki wyjątkowemu rozumieniu spraw konserwatorskich, zdecydował ś. p. Minister Czerwiński wydawanie nakładem Ministerstwa czasopisma p. t. „Ochrona Zabytków Sztuki", poświęconego opiece nad zabytkami sztuki, inwentaryzacji i geografji zabytków sztuki. Interesował się też ważniejszemi sprawami konserwacji zabytków, broniąc ich przed zniszczeniem, wandalizmem lub obojętnością. Był ich szczerym i prawdziwym opiekunem, uznając ich znaczenie dla ogólnego wychowania narodowego.

Tak więc nie było w zróżniczkowanej pracy Ministerstwa działu, niedotkniętego czynnem zainteresowaniem jego Szefa. Ożywione jedną wspólną myślą zbogacenia i umocnienia umysłowego kraju, podniesienia go na poziom najkulturalniejszych społeczeństw Europy, stworzenia nowego, wolnego i równego członka rodziny narodów świata, prace Ministerstwa w tym okresie posunęły się naprzód, zagrzewając do współpracy liczne rzesze biernych dotąd wykonawców. Przez nadanie tym wysiłkom idei jednolitej, przez rozszerzenie ich widnokręgów, przez ożywienie ich własnym, spokojnym i pewnym zwycięstwa entuzjazmem oraz wiarą w idealizm człowieka, pchnął ś. p. Minister Czerwiński działalność Ministerstwa na nowe tory i kierunek, który wprowadził, na długo ustalił.

WYCHOWANIE PAŃSTWOWE

(Referat wygłoszony w roku szkolnym 1930/31 na kursach wychowawczych dla nauczycieli szkół średnich w Lublinie, Wilnie, Warszawie, Lwowie, Katowicach, Częstochowie i Białymstoku).

Pierwsze lata istnienia odrodzonego Państwa Polskiego w dziedzinie pedagogicznej cechuje zupełna dezorganizacja pod względem idei i programu wychowawczego. Polski pedagog, który w okresie niewoli miał jasno wytknięte we własnem sumieniu i w sercu własnem drogę i cel, nagle utracił grunt pod nogami w chwili, gdy naród grunt ten pozyskał w postaci odrodzonej państwowości.

Rzecz wygląda napozór paradoksalnie. A przecież można to wytłumaczyć i zrozumieć.

Podstawą wychowania w okresie niewoli była idea Polski Niepodległej, Polski jako państwa, które było dążeniem, upragnioną marą, snem o szczęściu, czemś nieuchwytnem i nierzeczywistem. Stąd charakter całej pracy wychowawczej nosił wyraźne piętno idealizmu, a cechą młodzieży, która tej pracy podlegała, była mniej lub bardziej głęboka ideowość. Idea Polski Niepodległej, jako przewodnia idea wychowania, stawiała przed oczy pedagoga cel jedyny: wyrobienie w wychowanku maximum tęsknoty za własną państwowością i maximum ofiarności (aż do ofiary z życia) dla jej odzyskania. Uczono, że i jak należy za Polskę umierać, bo drogą do jej odzyskania mogła być jedynie walka, a że uczono dobrze — niech zaświadczy akt końcowy, finalne ujawnienie rezultatów polskiego w okresie niewoli wychowania. Gdy godzina odrodzenia wybiła, nieletnia młodzież polska samorzutnie, bez wahania, żegnana cichem błogosławieństwem swoich duchowych przewodników, poszła do szeregów tworzącego się wojska polskiego, aby mimo słabych sił znosić wielkie trudy żołnierskiego ży-

wola, aby wywalczać wyłaniającej się z chaosu państwowości polskiej byt krzepki i pewny, aby krwią swoją zraszać pola bitew o Polskę wyśnioną. Wszędzie po szkołach naszych widnieją wmurowane tablice z długim szeregiem nazwisk poległych na polu chwały dzieci. Tablice te są chlubnem świadectwem polskiego wychowawcy z okresu niewoli, który zdał przy jej końcu egzamin swój świetnie, ale też na tem skończyła się jego rola.

Państwo Polskie stało się rzeczywistością.

Wychowawca poczuł się bezradnym. Wszystko, do czego się przyzwyczaił, wszystko, co stanowiło najistotniejszą, najgłębszą treść jego pracy, wszystko to, co nadawało jej sens największy — nagle prysło. Zabrakło idei, bo ta wcieliła się w życie; zabrakło celu, bo ten został osiągnięty. Przyzwyczajony do wygrywania pięknych melodyj przedewszystkiem na strunach serca — zrazu uderzył wychowawca w uczuciową strunę radości, lecz ta niebawem dźwięczyć zaczęła fałszywie. Oczywiście. Niepodobna przecież stale się radować, bo radość z posiadania czegoś nie da się pomyśleć na dłuższą metę (taka już natura ludzka!) — jak da się pomyśleć tęsknota za tem, czego nie mamy. A dotychczasowe tęsknoty stały się bezprzedmiotowe, wygrywanie na nich — absurdalne. W organizmie pracy wychowawczej zabrakło krwi, w strukturze ogólnej — kręgosłupa. Zamiast tego wszystkiego, co zniweczyła rzeczywistość, należało postawić wartości nowe. Nauczyciel zapewne zrozumiał to, lecz zrazu nie wiedział, jak to czynić; bo czyż podobna uczyć tego, czego sami nie umiemy? A skądże my, wychowani w niewoli, w stale negatywnym do obcej państwowości stosunku, skądże nagle mogliśmy uświadomić sobie nowe drogi, nowe cele?! Trudno było wymagać tego od nauczyciela, zwłaszcza, gdy widział wokół siebie tę polską rzeczywistość państwową bardzo niewyraźną i bardzo niedoskonałą, duszącą się w demoralizującej, zatęchłej atmosferze walk partyjnych i wszelakich nieprawości, których w pewnym momencie stało się aż za wiele.

To też nauczyciel polski stanął wobec dalszej swej pracy

zdezorjentowany, szedł poomacku, stosował dawne metody do nowych warunków, a widząc, że jakoś nic rzetelnego z tego nie wynika, zgorzkniał nieco, zamknął się w sobie, narzekać począł na brak ideowości wśród młodzieży, porównywując ją z młodzieżą przedwojenną i zapominając, że ona z konieczności musi być inna. I oto praca wychowawcza sprowadziła się do stosowania pewnych form bez treści i szkoła polska poczęła przechodzić poważny kryzys wychowawczy, wywołujący narzekania społeczeństwa, dzwon na trwogę, a w następstwie wytężony wysiłek władz w kierunku podniesienia wartości szkoły pod względem wychowawczym, co dzisiaj jest już w Ministerstwie W. R. i O. P. hasłem naczelnem i zasadniczem.

Wysiłek ten, ze względu na omówioną dezorjentację i zanik dotychczasowych podstaw wychowawczych, musiał się rozpocząć od wytknięcia nowych celów, od przyjęcia nowej idei, od stwarzania łącznie z nauczycielstwem przynajmniej najogólniejszego programu wychowawczego. Bez postawienia takiego fundamentu odrodzenie i uporządkowanie wychowawczej pracy polskiej nie dałoby się pomyśleć. I oto padło hasło w y c h o w a n i a p a ń s t w o w e g o.

Hasło to nie jest czemś wymyślonem sztucznie w ciszy ministerjalnego gabinetu, czy pracowni uczonego, nie jest czemś, spadającem na szkołę jak „deus ex machina". Jest ono przedewszystkiem ideowo organicznie związane z programem wychowawczym doby poprzedzającej dobę obecną, jest naturalną konsekwencją haseł wychowawczych okresu niewoli, jest właściwie ich dalszym ciągiem, ich rozwojem w zmienionych i ulepszonych warunkach życia. Boć jeżeli głównem, podstawowem, wszystko inne podporządkowującem dążeniem naszem w ciągu stuletniej niewoli było dążenie do zdobycia własnej państwowości, jeżeli doszliśmy nie drogą rozważań, ale smutnego doświadczenia, do mocnego przekonania, że bez tej państwowości istnieć normalnie i zdrowo nie możemy — toć jasnem jest, że dzisiaj troską naczelną musi być tej upragnionej i zdobytej państwowości polskiej utrzymanie i jej możliwie najszerszy

i najdoskonalszy rozwój. A do tego, biorąc rzeczy najogólniej, wychowanie państwowe zmierza.

Czy nie jesteśmy atoli w tej dziedzinie zacofańcami? czy, pozbawieni normalnych warunków rozwoju w okresie niewoli i zapatrzeni manjacko w jeden punkt, nie tkwiliśmy ciągle w tem samem miejscu, podczas gdy świat szedł naprzód? czy idea państwowości nie jest już przeżytkiem i, wystarczając nam na wczoraj, nie może wystarczyć na dzisiaj lub na jutro? Dość nawet pobieżny rzut oka na dzieje XIX stulecia przekona nas, że ich cechą zasadniczą jest nieustanne dążenie rozlicznych narodów do własnej państwowości, państwowości tej zdobywanie i utrwalanie; dość nawet ogólna orjentacja w zjawiskach socjologicznych pouczy, że dzisiaj poza organizacją państwową nie istnieje i nie da się pomyśleć żadna inna doskonalsza organizacja życia zbiorowego. A zatem idea państwowości, na której opiera się wychowanie państwowe, znajdzie swe ugruntowanie zarówno w historji, jak i w socjologji.

Hasło wychowania państwowego nie jest zresztą w Polsce hasłem zupełnie nowem. Gdy, cofając się myślą wstecz, przeskoczymy okres niewoli i staniemy w dobie odradzającej się, choć zapóźno, państwowości polskiej, znajdziemy tam wysiłki Konarskiego, Staszica, Czartoryskiego, Kołłątaja, a przedewszystkiem wiekopomne prace Komisji Edukacyjnej — wszystkie zgodnie zmierzające do urabiania Polsce takich obywateli, którzy przedewszystkiem gwarantowaliby państwu pomyślny rozwój i potęgę. Ci zaś ludzie sięgali myślą do wieku złotego i z dzieł Modrzewskiego, Maryckiego, Skargi i inn. wysnuwali znaczną część swoich wskazań. Tak więc idea wychowania państwowego będzie także oparta o najpiękniejszą polską tradycję, będzie czemś zrośniętem z najgłębszemi i najszlachetniejszemi przejawami polskiej duszy.

Wypadnie jednak porozumieć się bliżej co do istoty wychowania państwowego, które, biorąc rzecz najogólniej, sprowadza się do wytwarzania takiego człowieka, któryby swojemi poglądami, nastawieniem psychicznem i czynami sprzyjał istnieniu i ugruntowaniu danej organizacji państwowej. Takie

jednak sprawy postawienie, gdy idzie choćby o najogólniejszy program wychowawczy, wystarczyć nie może. Musi nastąpić sprecyzowanie cech tej organizacji państwowej, od których zależne będą cechy jej członków. Państwo monarchiczne dążyło do wyrabiania w wychowankach uczuć wiernopoddańczych, ślepego posłuchu i pokory wobec władzy, pewnej bierności w sprawach społecznych. Faszystowskie państwo Mussoliniego, czy komunistyczne Lenina, Trockiego lub Stalina, wychowuje młodzież w duchu skrajnych poglądów partji, niemal również monarchicznego posłuchu dla jej nakazów i głębokiej nietolerancji dla ludzi i haseł z poza stronnictwa. To są wszystko formy wychowania państwowego i nawet bardzo mocne. Nam będzie chodzić o polskie wychowanie państwowe, a więc oparte o polski, odwieczny, silnie demokratyczny ustrój państwowy, przy którym każdy obywatel staje się współtwórcą potęgi państwowej i czynnikiem współodpowiedzialnym za losy państwa. Przy takim ustroju wychowanie państwowe staje się pojęciem identycznem z wychowaniem obywatelskiem i to jest pierwszy punkt, co do którego dla dobra dalszych rozważań należy się porozumieć. Tak też pojmowali polskie wychowanie państwowe myśliciele i reformatorzy wieku złotego czy doby Stanisława Augusta.

A dalej najwięcej wątpliwości budzi zestawienie pojęć wychowania państwowego z pojęciem wychowania narodowego. Jedno drugiego nie wyklucza, jakkolwiek nie są to pojęcia identyczne. O tem ostatniem świadczy fakt, że może istnieć i mocno działać wychowanie narodowe absolutnie niezespolone z wytycznemi wychowania państwowego, na co przykładów możemy szukać w dziejach ujarzmionych narodów, a przedewszystkiem w dziejach własnych. W wypadkach, gdy naród posiada własną państwowość, wychowanie państwowe opierać się musi o wychowanie narodowe, to znaczy, o własną tradycję, o własną kulturę — i to jest najmocniejsza wychowania państwowego podstawa... Bo zresztą na jakiejże innej możnaby było gmach własnej państwowości

budować? Ale wychowanie narodowe jest tylko podstawą, bo jego celem jest obudzenie miłości własnego narodu i możliwie najgruntowniejsza znajomość narodowej kultury i narodowych dziejów — nie wkracza ono natomiast w szerszą dziedzinę najdoskonalszej organizacji życia zbiorowego, jaką jest państwo, — dziedzina ta bowiem należy już do szerszych ram wychowania państwowego. Różnica w zakresie oddziaływania wychowania narodowego i wychowania państwowego występuje jaskrawiej jeszcze w państwach narodowo niejednolitych, do jakich właśnie należy Polska. Utożsamienie wychowania narodowego w tym wypadku z wychowaniem państwowem może wywołać urabianie młodzieży w duchu nacjonalistycznym, co musi być raz na zawsze usunięte ze sfery oddziaływania wychowawczego, jako kierunek szkodliwy, rozsadzający gmach państwowości polskiej. Należy inne narodowości, wchodzące w skład Państwa Polskiego, do polskiej kultury przekonywać, zaznajamiając z jej walorami i poddając kultury tej promieniowaniu — nie powinno to jednak przybierać formy dążności wynaradawiających, bo jaka jest korzyść i jakie są skutki takich dążności, o tem pouczają dzieje naszej niewoli. Czyżbyśmy niczego się nie nauczyli? Czyżbyśmy chcieli stosować metody, na które jeszcze wczoraj wzdrygała się dusza polska i których nienawidziła całą swoją istotą? A przedewszystkiem czyżbyśmy chcieli stosować metody bezskuteczne?

Niechajże te obce narodowości, podlegając oddziaływaniu kultury polskiej, na której przedewszystkiem opiera się struktura polskiej państwowości, jednocześnie wychowują się jawnie i legalnie na własnej kulturze narodowej, a więc czynią w blasku jasnego słońca to, co myśmy czynili w mroku podziemi i w ciszy konspiracji. To będzie pewniejsza droga do przenikania w dusze niepolskiej młodzieży — państwowej idei wychowawczej, która wyrasta ponad ideę wychowania narodowego, wchłaniając ją w siebie, a odrzucając jednocześnie ideę nacjonalizmu, jako dla siebie wrogą i niebezpieczną.

Niechaj więc nie będzie nieporozumień: głosiciele haseł

wychowania państwowego nie zaprzeczają potrzebie wychowania narodowego, ani też idei tego wychowania nie zwalczają, wania państwowego, odrzucają natomiast hasło wychowania nacjonalistycznego, pełnego szowinizmu, sądząc, że Państwo Polskie jest dla wszystkich, którzy to Państwo zamieszkują, natomiast wychowanie narodowe będzie inne dla Polaków, inne dla Rusinów, a inne dla Niemców — co nie wyklucza, że wszyscy nie - Polacy w państwie polskiem winni się wychowywać pod wpływami kultury polskiej, kultury wysoce tolerancyjnej, z którą pogodzić się przyjdzie im z łatwością i która nigdy nie stanie w poprzek ich legalnym dążeniom narodowym.

Wychowanie państwowe, utożsamione w polskich warunkach z wychowaniem obywatelskiem, wchłania w siebie także pojęcie wychowania społecznego, jeżeli będziemy je rozumieć jako wychowanie jednostki dla życia gromadzkiego, jako wyrobienie w tej jednostce cech pracownika społecznego. Całkowicie atoli wychowanie społeczne z wychowaniem państwowem nie pokrywa się, można bowiem wychowywać młodzież społecznie, nie wychowując jej państwowo, czego znowu przykładów szukaćby można w okresie naszego niewolnego bytowania. Zachodzi tu taka sama różnica, jaka istnieje między społeczeństwem a państwem. Wychowanie państwowe jest więc i tutaj pojęciem szerszem.

Jeżeli atoli będziemy rozumieli wychowanie społeczne jako wychowanie klasowe, stanowe czy partyjne, co pokrywa się poniekąd z pojęciem wychowania politycznego — należy stwierdzić, że wychowanie państwowe w polskiem tego pojęcia rozumieniu obce jest takiemu wychowaniu społecznemu i odrzuca je całkowicie. Wychowanie państwowe jako wychowanie obywatelskie wyrasta ponad interesy stanu, klasy czy partji, ma na celu całokształt zbiorowego organizmu, zamkniętego w ramach państwa, a nie interes poszczególnych tego organizmu komórek.

I wreszcie wychowanie moralne, czyli wychowanie jednostki, wychowanie indywidualne — na które wielu

kładzie nacisk główny, podkreślając, że w wychowaniu chodzić powinno przedewszystkiem o urobienie pełnego człowieka. Nic słuszniejszego. Ale pamiętać należy, że w państwie o szeroko demokratycznym ustroju nic nie stoi na przeszkodzie indywidualnemu rozwojowi jednostki, przeciwnie — ustrój taki rozwój ten gwarantuje, co więcej, pomyślność państwa demokratycznego uzależniona jest od możliwie bogatego i wszechstronnego rozwoju poszczególnych obywateli. Przyjąć więc można, że ideał dobrego obywatela takiego państwa nie przeczy bynajmniej pojęciu pełnego człowieka. A stąd pomyślne wychowanie państwowe uwarunkowane jest jak najbujniejszem wychowaniem indywidualnem, jak największem wyrobieniem moralnem poszczególnych obywateli. Osobno o wychowaniu religijnem nie mówię, zamyka się ono bowiem w pojęciu wychowania jednostki, i linji wychowania państwowego, zwłaszcza gdy chodzi o Państwo Polskie, gwarantujące swobodę wyznań i jak najszerszą w tej dziedzinie tolerancję, w niczem nie przeczy.

Zdaje mi się, że teraz możnaby się porozumieć. Wychowanie państwowe, identyczne w Polsce z pojęciem wychowania obywatelskiego, jest pojęciem bardzo szerokiem, mieszczącem w swoich ramach wychowanie narodowe, społeczne i indywidualne, na których się opiera, lecz ponad które wyrasta. Wychowanie państwowe w znaczeniu wychowania obywatelskiego ma na względzie urobienie czynnych i twórczych obywateli, którzy, opierając się na gruntownej świadomości kulturalnych, gospodarczych, społecznych i wszelkich innych walorów i potrzeb Państwa Polskiego oraz na głębokiem do Niego przywiązaniu — potrafiliby możliwie szeroki rozwój własnej indywidualności obracać przedewszystkiem na korzyść rozwoju dobra i potęgi Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.

Przystępuję do omówienia sposobów realizacji postulatów wychowania państwowego na terenie szkoły.

Omawianie to wypadnie rozpocząć od czynnika najważniejszego, jakim jest nauczyciel. Na nic wszelkie wytyczne, na nic programy i hasła, jeżeli nie przejmie się niemi nauczyciel-

wychowawca, na nic wysiłki władz — jeżeli dla tych wysiłków nie zdobędzie się umysłów i serc przewodników młodzieży. W' ręce nauczyciela składa Państwo Polskie swój przyszły los. Los ten będzie taki, jakim będą obywatele, którzy wyrosną z dzisiejszej młodzieży, obywatele ci będą tacy, na jakich wychowa ich obecna szkoła. Nauczyciel polski powinien zrozumieć, że niema obecnie w Polsce placówki odpowiedzialniejszej nad tą, którą on zajmuje, niema zadania ważniejszego i donioślejszego nad to, które on ma do spełnienia. Dziś, kiedy odrodzone Państwo Polskie dopiero krzepnie i sił nabiera, dopiero sposobi się do przyszłego życia, dopiero zdobywa sobie dla życia tego podstawy i warunki, dzisiaj w tej epoce tworzenia się rola nauczycielstwa jest stokroć ważniejsza, niż w każdej innej epoce, bo porównana być może do roli matki w zaraniu życia ludzkiego, której naprawdę nikt i nic nie zastąpi. Nauczycielstwo polskie musi zrozumieć, że dzisiaj spełnia rolę historyczną i biada będzie Państwu Polskiemu, jeżeli sąd historji o sposobie wykonania tej roli wyda wyrok ujemny.

Mówi się dużo o aktywności młodzieży, jako o koniecznym warunku dzisiejszego nauczania i wychowania, gdy jednak chodzi o zagadnienie wychowania państwowego w dzisiejszej szkole, należałoby pomówić przedewszystkiem o aktywności nauczycielstwa.

Na wstępie zwróciłem już uwagę na to, że dzisiejsze nauczycielstwo w znacznej mierze i z powodów zrozumiałych przesiąknięte jest metodami okresu niewoli, a metody te cechuje właśnie brak aktywności. Panujący podówczas w wychowaniu idealizm urabiał specjalny bierny stosunek do szarej codziennej rzeczywistości, podsycany przez literaturę kult bohaterstwa w pojęciu romantycznem negował codzienny, szary trud. Niewiele w tej dziedzinie zmienił krótki okres haseł pozytywistycznych. Nastawianie młodzieży na rzeczywistość było nastawianiem na zasadniczą bierność i takimże biernym był stosunek nauczyciela do tej rzeczywistości. Poruszenie zaczynało się tam, gdzie w grę wchodziła idea Polski, ale

i to poruszenie przybierało niekiedy cechy sennego tańca w zamkniętem błędnem kole, jak u Wyspiańskiego w zakończeniu „Wesela". Polski nauczyciel był kapłanem idei Polski Niepodległej, gdy jednak w duszach młodzieży kult do Niej rozbudził, mógł pozostawać biernym, bo idea zań pracowała, pracowała mocniej, żywiej, skuteczniej, niż jakikolwiek wychowawca. Była to idea wszechmocna, wszędzie obecna, wszystko przesiąkająca, całe polskie życie, wszystkie polskie dusze, natrętna i potężna, której się nikt oprzeć nie potrafił. Największy regulator polskiego niewolnego bytowania.

Dzisiaj jest inaczej. Dzisiaj ustosunkować się do istniejącego Państwa Polskiego, jako do takiej wszechmocnej i wychowującej idei niepodobna, bo to Państwo jest dla młodzieży szarą rzeczywistością, chlebem powszednim, powietrzem. My, „urodzeni w niewoli, okuci w powiciu", możemy niekiedy spoglądać nań inaczej. Młodzież patrzy zwyczajnie, bez wzruszeń. Nie miejmy przeto nadziei, że fakt istnienia Państwa Polskiego będzie nam wychowywał młodzież sam przez się, jak to czyniła idea Polski Niepodległej. Tak się nie stanie. Dzisiaj nauczyciel musi stać się zasadniczo czynnym w dziele wychowania i z roli kapłana, podsycającego ogień przed posągiem bóstwa, musi przejść do roli budowniczego, znoszącego w pocie czoła cegiełki pod budowę państwowej świątyni. Dzisiaj nauczyciel musi młodzież dla tego Państwa urabiać, sam jak najaktywniej i jak najpozytywniej ustosunkowując się do państwowej rzeczywistości.

A więc niechże zejdzie przedewszystkiem z roli biernego obserwatora polskiego życia państwowego i polskiej państwowej pracy do roli współuczestnika i współtwórcy tego życia, niechaj się nie czuje wyrzuconym gdzieś poza nawias, ale niech ma pełnię świadomości, że stoi w samem centrum, w samem sercu roboty państwowej. Wówczas nieco melancholijne oblicze ironicznego sceptyka zajaśnieje rumieńcem czynnego optymisty, a zamiast stale negatywnej krytyki zjawi się zupełnie pozytywne ustosunkowanie do roboty państwowej, jako tej, którą nauczyciel s a m wykonuje i za którą s a m jest

odpowiedzialny. I niechaj nie będzie aspołecznym, bo ucieczka od roboty społecznej i zamykanie się w kręgu jedynie własnych interesów i jedynie własnej zawodowej pracy — konsekwentnie prowadzi do apaństwowości, do zatracenia gromadzkiego instynktu i poczucia doniosłości, a zarazem wielkiego trudu pracy dla zbiorowiska.

I niechaj będzie czujny na to, co się w życiu i Państwie dzieje, czujny i świadomy — niechaj rzeczywistość i życie nie uderzają weń poprzez młodzież, ale niech on sam do młodzieży z poczuciem i świadomością życia i rzeczywistości przychodzi.

I niechaj będzie tego życia w duszach młodzieży regulatorem rozumnym i bezstronnym, sprawiedliwym, choć stanowczym. W szkole nie może być niedomówień, pozostawionych bez odpowiedzi znaków zapytania, wielomówiących albo nic nie mówiących domyślników... w żadnej dziedzinie, a w dziedzinie zagadnień państwowych w szczególności. Niechaj nie będzie w szkole polityki, ale niechaj nie będzie jej naprawdę... Bo ci nauczyciele, którzy unikają jak ognia rozmowy z uczniami o człowieku, na którym stoi obecnie cała polska rzeczywistość, ci naczyciele, którzy pouczają o zasługach względem narodu na odległych przykładach, a nie chcą widzieć przykładów żywych, ci, którzy potrafią gloryfikować walki narodu o wolność, ale skrupulatnie pominą, lub półsłówkiem zbędą dzieje legjonów Józefa Piłsudskiego — a wszystko rzekomo dlatego, że omawianie wielkiej postaci pierwszego Marszałka Polski trąci w ich przekonaniu polityką — to są właśnie siewcy polityki w szkole i to polityki obłudy, bo świadomego przymykania sobie i innym oczu na życie i rzeczywistość. Nie będzie natomiast politykiem ten nauczyciel, który pozwoli młodzieży śmiało spojrzeć na to, co się w Państwie dzieje, który podkreśli każdą prawdziwą zasługę, niezależnie od tego, do jakiego obozu ona należy, który wytłumaczy dążenia każdej partji, stojącej na gruncie państwowości z punktu widzenia ich wartości państwowo - twórczych — podkreślając jedynie różnicę w środkach działania, który nie będzie się bał omówie-

nia z młodzieżą wystąpień tego czy innego dziennika i w razie potrzeby śmiało napiętnuje i wykaże szkodliwość każdej partyjnej demagogji.

Nie znaczy to jednak, że nauczyciela cechować musi bezgraniczna tolerancyjność. O nie! Wszelka tolerancja zamyka się jedynie w granicach państwowości. Wszystko, co stoi poza nią, a obraca się przeciwko niej — musi spotkać się z odporem jak najenergiczniejszym, z potępieniem jak najbardziej stanowczym. Tolerowanie czy uzasadnianie przed oczyma młodzieży jakichkolwiek zjawisk czy wystąpień antypaństwowych równa się zaszczepianiu antypaństwowości w dusze młodzieży. A do zjawisk antypaństwowych policzymy nietylko wystąpienia czy idee komunistyczne, albo akty ukraińskiego sabotażu, ale wszelkie nieposzanowanie autorytetu i powagi Państwa, niezależnie od tego, w czem się w danej chwili ten autorytet i powaga przejawiają — czy w sztandarze państwowym, czy w osobie rządzącej, czy w mundurze polskiego żołnierza.

Aktywność nauczyciela w stosunku do państwowości polegać musi na wyplenianiu z własnej duszy wszelkich pozostałości niewoli, wszelkiej nieufności w stosunku do poczynań Państwa, wszelkiej niechęci do tych, którzy Państwem rządzą. Pozostałości psychiczne niewoli toczą dusze całego społeczeństwa polskiego, pierwszy atoli wyzwolić się z nich powinien nauczyciel, musi bowiem przyjść do młodzieży zdrowy, nie może być rozsadnikiem choroby wśród młodego pokolenia. Ta aktywność nauczyciela w stosunku do Państwa jest konieczna tem bardziej, że młodzież w znacznej mierze podlega wpływom domu, a dom bardzo często jest rozsadnikiem sceptycyzmu, wiecznego polskiego niezadowolenia, gorszącej krytyki. Ten dom, który tak często oczernia wobec dzieci nauczyciela, podrywając jego powagę, w równej mierze targa się na powagę i autorytet Państwa — wypadnie tedy nauczycielowi nie tylko zaszczepiać w dusze młodzieży zdrowe ziarno przywiązania do własnej państwowości, ale bronić je także przed złym wpływem domu w tej dziedzinie.

Realizacja idei wychowania państwowego na terenie szkoły musi się rozpocząć od pracy nauczyciela nad samym sobą, od wielkiego wyzwolenia własnej duszy z mroku niewoli i zwrócenia się ku słońcu prawdziwej wewnętrznej wolności, której stale towarzyszy mocne pragnienie pozytywnego czynu i jasny uśmiech radości życia.

Jeśli chodzi teraz o młodzież — będzie praca nasza uwieńczona rezultatem najpomyślniejszym, gdy zdobędziemy dla Państwa *jej serca*. Tak długo, jak długo nie nauczymy młodzieży *kochać własnej Rzeczypospolitej*, tak długo nie uczynimy z niej zastępu czynnych i ofiarnych obywateli Państwa. Jeśli więc chodzi o nastawienie psychiczne — to *tylko miłość, tylko przywiązanie do Państwa* da podwalinę trwałą i skuteczną. Droga do wyrobienia w młodzieży tej miłości musi być atoli inna, aniżeli ta, jaką kroczyliśmy w okresie niewoli. Tam miłość do Polski gruntowała się na tle tęsknoty do nieistniejącego ideału, na podłożu cierpienia i nienawiści do wroga, na podstawie potężnego pędu ku wolności — dzisiaj może wyrastać jedynie na fundamencie *szlachetnej dumy* z tego, co posiadamy, *na zrozumieniu wszystkich korzyści, jakie osiągamy z własnej państwowości*. Jakkolwiek więc ostatecznem celem wychowania państwowego stają się walory psychiczne o charakterze emocjonalnym — droga do osiągnięcia tych walorów jest raczej poznawcza, bo *duma i zrozumienie* zjawiać się mogą jedynie na tle gruntownej znajomości odnośnych objektów.

Wychowanie państwowe opierać się przeto będzie w znacznej mierze na nauczaniu, prowadzonem w odpowiedni sposób. Wielką rolę odegra tu nauka o Polsce, czy nauka obywatelska, która da całokształt wiedzy o Polsce współczesnej, oraz zaznajomi młodzież z pracami i obowiązkami obywateli Rzplitej. Chwilowo przedmiot ten mieści się jedynie w granicach końcowej klasy gimnazjalnej i traktowany jest nieco po macoszemu; projekty nowych programów dla gimnazjum niższego i wyższych klas szkoły powszechnej uwzględniają

już propedeutykę tego przedmiotu na poziomie klasy końcowej; kto wie, czy nowe programy dla gimnazjum wyższego nie umieszczą nauki obywatelskiej na przestrzeni wszystkich czy przynajmniej kilku klas. W każdym razie jest rzeczą pewną, że przedmiot ten uzyska uprzywilejowane stanowisko wśród przedmiotów nauki gimnazjalnej, a nauczyciel tego przedmiotu zdawać sobie powinien sprawę ze specjalnego charakteru swych lekcyj i swej pracy, która staje się prawdziwie ideową misją państwową. Jakikolwiek atoli będzie zakres nauki obywatelskiej w przyszłości, zawsze, no a zwłaszcza dzisiaj, gdy zakres ten jest jeszcze dosyć szczupły, pamiętać należy, że nie tylko nauka obywatelska jest powołana do stwarzania poznawczej podstawy wychowania państwowego, ale że współdziałać z nią muszą wszystkie przedmioty nauki szkolnej, które powinny być nacechowane specjalnem, że tak powiem, na wychowanie państwowe nastawieniem. Zapewne po tej linji pójdą nowe programy i wskazówki metodyczne, zawsze jednak, a szczególnie teraz, gdy wskazówek tych jeszcze niema, odpowiednia orjentacja nauczyciela i umiejętność wyzyskania momentów wychowawczych przedmiotu będą rzeczą niesłychanie ważną i zasadniczą. Nie sądźmy, że tylko przedmioty humanistyczne mają tu coś do zdziałania. Geograf i przyrodnik gruntować będą znajomość ziemi ojczystej oraz jej przyrodzonych walorów i cech, budząc jednocześnie przywiązanie do piękna tej ojczystej ziemi i wszystkiego, co na niej rośnie i żyje. Fizyk i chemik wprowadzą młodzież w podstawy ojczystego przemysłu i w zagadnienia obrony Państwa, nie tracąc nigdy okazji do praktycznego ilustrowania głoszonej przez nich wiedzy na objektach, które Polska posiada. Matematyk potrafi do przedmiotu swego włączyć zagadnienia, wiążące się z państwowością, jako to: zagadnienia finansowe, statystyczne, ekonomiczne, komunikacyjne i t. p. Szczególniej atoli wdzięczne zadanie mają oczywiście humaniści, a zwłaszcza polonista i historyk, którzy stwarzają najmocniejszą poznawczą, a zarazem emocjonalną podstawę wychowania państwowego, bo znajomość narodowej kultury i narodowych dziejów. Niechaj jednak

ci nauczyciele nie sądzą, że przedmioty ich są, że tak powiem, w całości nastawione na wychowanie państwowe, i że oni, jako nauczyciele, wolni są od konieczności specjalnego zastanawiania się nad wykorzystywaniem przedmiotu do celów wychowania państwowego. Właśnie dlatego, że te dwa przedmioty były szczególnie ważnem narzędziem wychowania w okresie niewoli, i że wyrobił się już pewien sposób, pewna rutyna w ujmowaniu tej wiedzy dla celów wychowawczych, które wówczas były inne, właśnie dlatego, że ten sposób ujmowania nie odpowiada potrzebom dzisiejszym, — trzeba dobrze zastanowić się nad dzisiejszym sposobem ujęcia tych przedmiotów, ujęciem takiem, aby idea wychowania państwowego mogła mieć z niego pożytek jak największy. Jeżeli chodzi przeto o język polski, postaramy się w dziełach pisarzy Polski przedrozbiorowej zwrócić szczególną uwagę na momenty państwowotwórcze oraz na przyświecające tym pisarzom ideały obywatelskie, w co literatura przedrozbiorowa wielce obfituje, postaramy się o możliwe zaktualizowanie autorów staropolskich przez nawiązywanie treści ich dzieł do zagadnień współczesnego życia państwowego — a uczynić to będzie nietrudno, gdyż analogij na każdym kroku znajdziemy mnóstwo. Gdy przystąpimy do romantyzmu, szczególnie skrupulatnej rewizji poddamy nasz dotychczasowy do tych dzieł stosunek, — na plan drugi odsuniemy niektóre leitmotiv'y tej poezji, jako to: zagadnienia polskiej martyrologji, mesjanistyczne ideały wyzwoleńcze, negatywne wybuchy nienawiści do wroga i t. p. — na czoło natomiast wysuniemy pozytywne pierwiastki miłości Ojczyzny, zagadnienia bohaterskiego poświęcenia, ogólnoludzkie wielkie zmagania się człowieczego ducha etc. Pomyślimy również o tem, ażeby zbyt wiele czasu, jak to się działo dotychczas, na epokę romantyczną nie poświęcać, nie zapomnimy natomiast o wielkiej przydatności dla idei wychowania państwowego literatury pozytywistycznej, a w szczególności tak zupełnie po macoszemu na warsztacie szkolnym traktowanej prozy polskiej wieku XIX, reprezentowanej przez dzieła Śniadeckich, Libelta, Abramowskiego, Majewskiego, Szczepa-

nowskiego, Świętochowskiego, Prusa, Brzozowskiego i wielu — wielu innych. Nie przejdziemy również do porządku dziennego nad życiem i na razie na własną rękę poddamy rewizji nieco przestarzałą programową listę t. zw. lektury uzupełniającej w sensie dopełnienia jej przydatnemi dla młodzieży dziełami literatury współczesnej.

A jeśli chodzi o historję — pamiętajmy przedewszystkiem o tem, że celem nauczania jej, może głównym i zasadniczym, jest doprowadzenie młodzieży do możliwie pełnego zrozumienia zjawisk współczesności. W rozprawce d-ra Mrozowskiej p. t. „Wychowanie obywatelskie a nauczanie historji", drukowanej w Nr. 3 „Zrębu", gdzie znaleźć można szereg prac, omawiających drogi wychowania państwowego, czytamy: „Poznanie czasów dzisiejszych jest wyznaczone przez programy dopiero na koniec nauczania. Przypuszczalnie, pozostawiając na ten okres usystematyzowanie i dopełnienie zdobytych wiadomości, można w ciągu całego nauczania w celach wyrobienia obywatelskiej świadomości nie pomijać teraźniejszości, mówiąc o przeszłości. Młodzież dzisiejsza interesuje się życiem otaczającem ją, nieraz wiele chce wiedzieć — i nawet wie. Możemy opierać się na tem, zestawiać, wydobywać analogje, wykazywać różnice, mówić jasno o celach podnoszenia tej lub owej sprawy dziejowej, a młodzież odnajdzie w dziejach rumieniec życia, podejdzie do nich z szacunkiem, jak do dziedziny, której znajomość jest potrzebna nietylko dla stopnia. Chyba nie będziemy w błędzie, zakładając, że młodzież tem się przedewszystkiem interesuje, co nie zostanie na później bezużytecznem". A dalej — podobnie jak przy nauczaniu języka polskiego — zwróćmy uwagę na takie momenty dziejów naszych, które mogą być przydatne do celów wychowania państwowego, a więc nie chwile upadku, nie dzieje narodowego męczeństwa uwypuklać będziemy szczególniej, ale momenty w dziejach naszych radosne, krzepiące, świadczące o mocarstwowym rozwoju Polski w przeszłości i o zdolnościach narodu do państwowego organizowania swego życia. Plastyczne i mocne postawienie przed oczy młodzieży ludzi wielkich i twór-

czych będzie również czynnikiem obywatelsko kształcącym. Przykłady takich ludzi nasunie nam każda epoka dziejów, począwszy od starożytności, którą w sposób specjalnie wyrazisty wykorzysta zkolei nauczyciel filologji klasycznej. Ten przy lekturze autorów starożytnych znajdzie mnóstwo okazyj do omawiania zagadnień życia państwowego, do ukazywania młodzieży pięknych objawów obywatelskiego czynu, do uplastycznienia przykładów organizacyjnej twórczości państwowej. I nawet nauczyciel języków obcych, wprowadzając młodzież w kulturę Niemiec, Francji czy Anglji, nie zapomni o linji wychowania państwowego, zwróci uwagę na państwowo dodatnie przejawy w życiu tych narodów, zestawi niejednokrotnie kulturę polską z kulturą obcą, zestawi tak, że w duszach młodzieży umiejętnie posieje ziarno szlachetnej dumy narodowej.

Z powyższych rozważań wynika, że zadaniem nauczyciela każdego przedmiotu staje się bez czekania na rewizję programów (ta z konieczności postępować musi powoli) natychmiastowe zastanowienie się nad specjalnem wykorzystaniem materjału naukowego swego przedmiotu do celów wychowania państwowego i przy nauczaniu konsekwentne oddziaływanie wychowawcze w tym kierunku. A chodzi tu z jednej strony o dostarczenie młodzieży sumy różnorodnych wiadomości, dotyczących Państwa Polskiego, z drugiej — o uświadomienie jej w zakresie obowiązków obywatelskich, postawienie jej przed oczy przykładów obywatelskiego czynu, obywatelskiej pracy i obywatelskich cnót. W realizacji tego zagadnienia trzeba mocno tkwić na gruncie życia i współczesności, tylko bowiem drogą nieustannego nawiązywania do rzeczywistości i rzeczywistości tej analizowania obudzić możemy zainteresowanie młodzieży. I tu właśnie wielka różnica w stosunku do okresu niewoli: tam często świadomie uciekaliśmy od rzeczywistości w krainy przeszłości, ideału lub czystej wiedzy, w dziedzinę marzeń o lepszem jutrze narodu, dzisiaj — wszystko musimy do tej współczesnej rzeczywistości sprowadzić, aby ją poznać i zrozumieć jak najdokładniej.

Lecz niedość na tem. Przy realizowaniu wychowania pań-

stwowego przez nauczanie chodzi nietylko o podanie młodzieży obywatelskiej wiedzy, lecz także o metody, jakiemi wiedza ta będzie podawana. Na propagowane obecnie współczesne metody nauczania, odpowiadające pojęciu „szkoły twórczej", czy „szkoły pracy", można spojrzeć także z punktu widzenia potrzeb wychowania państwowego i stwierdzić, że potrzebom tym odpowiadają one w zupełności. Jeśli bowiem metody te propagują jak najdalej posuniętą aktywność młodzieży, usiłują wyrobić w niej zdolności obserwacyjne, samodzielność w rozważaniach i wnioskowaniach, umiejętność stosowania nabytej wiedzy i t. d. — to czynią tak w tym celu, aby urobić jednostkę świadomą, czynną i twórczą, która potrafi dać z siebie społeczeństwu wartości pozytywnego czynu. A przecież państwu nie o co innego chodzi, jak o posiadanie takich właśnie obywateli.

Niechaj więc nauczycielstwo pamięta, że podając młodzieży choćby najbardziej przemyślaną wiedzę obywatelską metodami, prowadzącemi jedynie do kształcenia materjalnego, a więc metodami przeżytemi, nie spełnia w stosunku do państwa swej wychowawczej roli. Realizacja idei wychowania państwowego wymaga przystosowania się nauczycielstwa do nowoczesnych metod nauczania.

Szkoła dzisiejsza nie sprowadza atoli swych zadań jedynie do zadań zakładu nauczającego i nie ogranicza się w wychowaniu jedynie do wychowywania przez nauczanie. Szkoła dzisiejsza ma się stać przedewszystkiem zakładem wychowawczym i dla spełnienia tego zadania, obok nauczania, stosować musi szereg specjalnych zabiegów wychowawczych. Tak samo, oczywiście, ma się rzecz z wychowaniem państwowem.

Przystępuję obecnie do omówienia sposobów realizowania idei wychowania państwowego drogą tych specjalnych zabiegów wychowawczych, które, obok pogłębienia czynnika emocjonalnego, wprowadzają młodzież w sferę czynu, oddziaływują bezpośrednio na wolę wychowanków.

Na czoło tych zabiegów wysuwam *przysposobienie wojskowe*. Aby zrozumieć jego doniosłą rolę — należy so-

bie uświadomić, że w normalnem życiu szkolnem, niezakłóconem wielkiemi wypadkami dziejowemi, czy wstrząsami organizmu państwowego, niełatwo jest o czyn młodzieży, który można byłoby w całej rozciągłości podciągnąć pod pojęcie czynu obywatelsko-państwowego. Czyn ten w ciągu procesu wychowywania w szkole ukazuje się, zwłaszcza w pojęciu młodzieży, jedynie w perspektywie przyszłego jej życia, nie tworzy więc istotnego przeżycia młodzieży, o które w nowoczesnem wychowaniu chodzić powinno najbardziej. Należy wprawdzie wszelkie czynności ucznia czy uczennicy, związane z przejawami ich charakteru czy z zagadnieniami ładu i porządku w szkole, stawiać na platformie obowiązków państwowo-obywatelskich — mam jednak wrażenie, że młodzież, o ile wogóle doprowadzona została do takiego stanu wewnętrznego, że czynu państwowego pragnie, chciałaby, aby czyn jej możliwie bezpośrednio wiązał się z pojęciem państwa, czy patrjotyzmem. I muszę oto stwierdzić, że przysposobienie wojskowe młodzieży, odpowiednio podane — jest w szkole jedną z niewielu form czynu i mocnego przeżycia w dziedzinie obywatelsko-państwowej, może jedyną, która tak właśnie przez młodzież będzie przyjmowana, jedyną, która młodzież, nastawioną i urobioną w duchu państwowym i patrjotycznym, naprawdę zadowolni, łączy się bowiem z zagadnieniem państwa prosto i bezpośrednio, wymaga od młodzieży pewnego dużego wysiłku, absolutnie identycznego z tym, jaki spełnia każdy dorosły obywatel. Ten czyn daje młodzieży głęboką satysfakcję, jaką zwykle odczuwa, gdy pełni to, do czego powołani są ludzie dorośli, daje satysfakcję tem większą, że czyn ten kojarzy się z tem, co do młodzieży najbardziej przemawia, co ona lubi najmocniej, kojarzy się z rycerstwem, żołnierką, bronią, mundurem i t. p. Ponadto przysposobienie wojskowe ma jeszcze szereg innych walorów wychowawczych, nieobojętnych dla idei wychowania państwowego, urabia bowiem wolę i charakter, ćwiczy w karności, pogłębia na obozach atmosferę koleżeńskiego współżycia, wytwarza zmysł społeczny, jest świetnem uzupełnieniem wychowania fizycznego i t. p.

Chcąc jednak należycie wykorzystać wartości wychowawcze przysposobienia wojskowego, szkoła musi zatroszczyć się, aby przysposobienie to było podane młodzieży, która doń przystępuje, w formie właściwej. Należy je pozbawić cech jakiegokolwiek utylitaryzmu i postawić w oczach młodzieży wyłącznie na płaszczyźnie ideowej. Należy odrzucić uzasadnianie przysposobienia jako środka do zdobycia pewnych ulg i przywilejów w przyszłej służbie wojskowej, a potraktować wyłącznie jako spełnienie już na ławie szkolnej zasadniczego obowiązku państwowo-obywatelskiego. Sprawa ta jest tem bardziej ważna, że młodzież dzisiejsza aż nadto przesiąknięta jest duchem wszelakiego materjalizmu i utylitaryzmu i ma, niestety, w czynach za mało przesłanek ideowych. Będzie to zatem jeszcze jedna okazja do pogłębienia ideowości młodzieży i tępienia w niej dążenia do osiągania w życiu wyłącznie korzyści materjalnych.

Przygotowując młodzież do należytego przyjęcia przysposobienia wojskowego, usunąć również należy motyw patrjotyzmu negatywnego, a więc nienawiści do wroga, którą żyliśmy, którą krzepiliśmy się i którą przetrwaliśmy w ciągu stuletniej niewoli. Dzisiaj ten patrjotyzm negatywny nie na wiele przydać nam się może. Budować można jedynie na wartościach pozytywnych: nie mścicieli, „Konradów Wallenrodów", nam potrzeba, ani cierpiętników, „Irydjonów", których czyn leży jedynie wewnątrz ich duszy — ale budowniczych, robotników dzielnych z zakasanemi rękawami, pracowników — twórców. A więc powie się młodzieży, że wyrobienie wojskowe — to nie droga do „zemsty na wrogu", ani środek do rozlewu krwi i gnębienia innych — ale warunek, który zapewnić może Państwu spokojną twórczość, dzieło budowy wielkiego i mocnego społecznego organizmu dla szczęścia wszystkich jego obywateli bez różnicy narodowości i wyznań, którzy razem wzięci są przecie częścią ludzkości. A więc poprzez wielką, mocną i sprawiedliwą Polskę można także zmierzać do szczęścia ludzkości i świata.

Z postawienia przysposobienia wojskowego na płaszczyźnie obowiązku obywatelsko-państwowego wynikają atoli na terenie szkoły pewne konsekwencje natury organizacyjnej. Konsekwen-

cje bardzo proste zresztą; skoro przysposobienie jest obowiązkiem obywatelsko-państwowym, nikt z uczniów, którzy osiągnęli pewien przepisany wiek lub klasę, nie może być od tego obowiązku zwolniony. Wyjątek, oczywiście, stanowią ci, których dyskwalifikuje lekarz szkolny — jedyny czynnik miarodajny w sprawie zwolnienia młodzieży od przynależności do hufców. W tym też duchu ukazało się nowe rozporządzenie.

Mniej bezpośrednio wiąże się z wychowaniem państwowem harcerstwo i mniej jest do tego celu przydatne, choćby z tego względu, że na terenie szkoły nie może mieć cech tej powszechności, jaką posiada przysposobienie wojskowe. Wszakże harcerstwo z natury swojej jest dla wybranych, przysposobienie natomiast obowiązywać musi wszystkich uczniów, którzy osiągnęli pewien wiek, czy klasę. Nadto harcerstwo pociąga głównie młodszych uczniów, a w miarę ich wzrastania stosunek do harcerstwa staje się naogół obojętniejszy. Niemniej atoli i harcerstwo może oddać wielkie przysługi sprawie wychowania państwowego, łączy bowiem w sobie głębokie zasady etyczne z osobistą sprawnością i zaradnością oraz propaguje szlachetne hasła altruistyczne. Stosowane głównie do młodszych, może być doskonałą fazą początkową tej roboty wychowawczej, której finalnem uzupełnieniem staje się przysposobienie wojskowe. Wypadnie więc zwrócić uwagę i na harcerstwo, jako na jeden z poważnych zabiegów wychowawczych, sprzyjających wychowaniu obywatelskiemu.

A specjalnie do wyrobienia społeczno-obywatelskiego, do wyszkolenia niejako pracownika gromadzkiego, do wyćwiczenia zmysłu organizacyjnego i do uświadomienia roli jednostki w zorganizowanem zbiorowisku przydatne będą samorządy szkolne. Nie jest tu, oczywiście, mojem zadaniem wyjaśniać istotę tych organizacyj, ani kreślić drogi, jakiemi winno kroczyć na terenie szkoły rozwijanie tych instytucyj. Wymaga to specjalnych referatów. Dla uniknięcia nieporozumień pragnę jednak parę słów poświęcić zróżniczkowaniu pewnych form samorządu na terenie szkoły.

Najczęściej spotykaną w szkołach naszych formą samowy-

chowania jest t. zw. samorząd klasowy, ograniczający funkcje swoje do czynności czysto porządkowych. Jest to forma samorządu najbardziej pierwotna, jego stadjum początkowe, poza które jednak w bardzo wielu szkołach praca samorządowa nie wykracza. Wartość tego rodzaju samorządu dla dzieła wychowania państwowego jest minimalna, prawie żadna. Formą bardziej wartościową jest szerszy samorząd klasowy, oparty na istotnej opinji i woli społecznej klasy, a obejmujący rozmaite przejawy życia młodzieży w szkole, jako to, obok zagadnień ładu i porządku, sprawy samokształcenia, samopomocy, wycieczek, rozrywek kulturalnych, sportu i t. p. Najbardziej atoli odpowiadającą wymaganiom wychowania państwowego będzie forma samorządu najszersza, a więc nie ograniczająca się do samorządów klasowych, jakkolwiek na nich, jako na podstawie oparta, ale tworząca gminę szkolną z odpowiedniem ciałem reprezentacyjno-międzyklasowem, ujmującem w swoje ręce całość życia uczniowskiego w szkole. Taka gmina szkolna będzie małem państwem szkolnem, a poszczególni uczniowie państwa tego obywatelami. Będzie to warsztat, na którym młodzież praktycznie zaprawi się w dziele spełniania obowiązków społecznych, w sprawowaniu urzędów, w umiejętności obradowania i organizowania się, w poszanowaniu zarządzeń i prawa. To ostatnie jest szczególnie ważne. Duchem *głębokiego poszanowania prawa* winna być przesiąknięta szkoła, która chce wychować młodzież na dobrych obywateli Państwa. Cnoty tej trzeba konsekwentnie i stale od młodzieży wymagać, systematycznie do niej wdrażać, zmuszać do stosowania się bezwzględnie do wszystkich zarządzeń zarówno zwierzchności szkolnej, jak i władz samorządowych. Młodzież musi atoli dobrze wiedzieć, co stanowi prawo szkolne, którego ma z całą ścisłością przestrzegać.

Podkreślając szczególną wartość dla dzieła wychowania państwowego najszerszej formy samorządu szkolnego, opartej o statut gminy szkolnej, jako o podstawowe szkolne prawo — nie chcę przez to powiedzieć, aby odrazu od tej formy należało sobie poczynać. Zorganizowana gmina szkolna będzie koroną

długiej i żmudnej pracy nad stopniowem wprowadzaniem racjonalnego samorządu szkolnego, a więc wykwitającego istotnie z woli i inicjatywy samej młodzieży, a jednak nie wymykającego się z czujnych rąk dyrektorów i wychowawców. Powiedzmy sobie odrazu, że sprawnie, dobrze i naprawdę żywo funkcjonujący samorząd szkolny należy do zjawisk bardzo rzadkich i niełatwych do osiągnięcia. Znacznie więcej jest szkół takich, w których samorząd jest fikcją, a statut papierowem wypracowaniem, nad którem życie przechodzi do porządku dziennego. A zatem: szeroki samorząd szkolny jest doskonałym zabiegiem wychowawczym, zmierzającym w prostej linji do wyrobienia w młodzieży umiejętności i cnót obywatelskich, ale jest zarazem zabiegiem najtrudniejszym, wymagającym specjalnych uzdolnień i umiejętności ze strony grona nauczycielskiego.

Nie potrzebuję dodawać, że dla społecznego wyrobienia młodzieży przydatne będą także inne organizacje szkolne, które niekiedy mogą przybierać szerokie ramy samorządu, jako to: rozliczne samopomoce, bratnie pomoce, kooperatywy, czytelnie i t. p. A już specjalnie zabarwienie państwowe posiadają i jako takie na specjalne względy zasługują organizacje w rodzaju Kół Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Ligi Morskiej i Rzecznej, Czerwonego Krzyża i t. p. Zmuszają one młodzież do zastanawiania się nad bardzo zasadniczemi dla Państwa zagadnieniami oraz do wychowawczo ważnych stałych świadczeń na cele państwowe. Kół takich nie powinno zabraknąć w żadnej szkole, choćby bardzo skromnej pod względem zakresu pracy wychowawczej.

Dalszym zkolei zabiegiem wychowawczym, o którym pragnę wzmiankować, będą w y c i e c z k i s z k o l n e. Różnorakie są ich cele, bardzo różnorodne ich znaczenie. Tu na nie spojrzymy z punktu widzenia ich pożytku dla celów wychowania państwowego. Najprzód — dalsze wycieczki krajoznawcze. Mają one znaczenie zarówno poznawcze, jak i emocjonalne. Młodzież, aby mogła kochać swój kraj, musi go poznać. Młodzież powinna naocznie przekonać się o rozległości swego Państwa, o jego bogactwie, o pięknie jego krajobrazu, o charakte-

rze zamieszkującego Państwo ludu i t. d. Mapy i ryciny nie wystarczą, na mapach i rycinach uczmy się wiadomości o obcych krajach. Swoje własne Państwo poznawajmy drogą odpowiednio przygotowanych wycieczek. To też każda szkoła powinna ułożyć sobie szeroki plan wycieczek krajoznawczych, pomyślany tak, aby młodzież w ciągu ośmiu lat pobytu w szkole średniej mogła poznać rozmaite ziemie Polski i wyrobić sobie drogą wycieczek możliwie dokładne pojęcie o całokształcie Państwa. Będą to więc cykle wycieczek, obliczone na okres ośmioletni. W układaniu planu tych wycieczek trzeba równomiernie uwzględniać trzy podstawowo ważne czynniki poznawcze: 1) przyrodę kraju, 2) walory gospodarcze, 3) sztukę, historję i tradycję. Gdy np. jedna wycieczka obejmie przemysłowy okrąg Katowic, miasto Kraków i zakończy się w Pieninach, czy Tatrach — zawierać będzie wszystkie trzy czynniki. Podobnie wycieczki, które z okręgu Borysławia poprzez Lwów dotrą do pięknej doliny Prutu lub nęcących jarów Podola, albo te, które po zwiedzeniu Torunia zapoznają młodzież z czarodziejskim niemal rozwojem Gdyni i zakończą się wypoczynkiem nad pełnem polskiem morzem. Tylko uwzględnianie wszystkich trzech czynników daje pełnię pożytku dla celów wychowania państwowego.

Innym rodzajem wycieczek będą wycieczki bliższe do ośrodków przemysłowych i rozmaitych warsztatów pracy, do muzeów i pałaców sztuki, do instytucyj państwowych i samorządowych. Wycieczki te staną się pomocniczym środkiem do nauki obywatelskiej, praktycznym i poglądowym tej nauki terenem. Niechaj się młodzież zapoznaje z warunkami i charakterem produkcji, z istotą wytwórczej pracy ludzkiej, ze sposobem organizacji i funkcjonowania aparatu państwowego, wreszcie z wykwitem ducha polskiego w postaci dzieł sztuki i zbiorów muzealnych. Ale i tu konieczna jest planowość obok pewnego dużego nasilenia w tej pracy, która — jak dotychczas — w dostatecznym stopniu na terenie szkół naszych nie występuje.

Chcąc ułatwić młodzieży odbywanie wycieczek, zwłaszcza dalszych, szkoła zatroszczy się może o specjalną kasę wycieczkową, do której uczniowie mogliby stopniowo w ciągu całego

roku szkolnego składać oszczędności swoje na cele wycieczkowe; z drugiej strony drogą subsydjów Komitetu Rodzicielskiego, czy drogą imprez specjalnych w kasie tej gromadziłyby się fundusze dla umożliwienia udziału w wycieczkach młodzieży zupełnie niezamożnej.

Skoro już wzmiankowałem o kasie wycieczkowej, nawiasem wspomnieć mi wypadnie, że utworzenie w szkole racjonalnie i sprawnie funkcjonującej kasy oszczędności, opartej o P. K. O. czy kasy miejscowe, przy zastosowaniu jednocześnie szerokiej propagandy oszczędności wśród młodzieży — będzie dla wychowania obywatelskiego czynnikiem bardzo ważnym, rzeczą bowiem powszechnie wiadomą jest fakt, że od zamożności obywateli zależy zamożność Państwa, a zamożność obywateli zkolei zależna jest od umiejętności oszczędzania, czyli od cnoty, którą my, Polacy, żadną miarą pochwalić się nie możemy.

Poza pomienionemi zabiegami konkretnemi szkoła, która pragnie młodzież wychowywać państwowo, musi poważnie zatroszczyć się o wytworzenie w swych murach odpowiedniej atmosfery, przy której wszelkie zagadnienia państwowe otoczone będą aureolą pewnej powagi, a chwilami nawet świętości. Kult sztandaru szkolnego, nad którym niechaj pieczę sprawuje hufiec przysposobienia wojskowego, może specjalne doroczne święto sztandaru, jako symbolu honoru i powagi państwa szkolnego, poprowadzą w prostej linji do czczenia honoru i powagi całej Rzeczypospolitej. Cześć dla godła państwowego, obok czci dla wizerunków Prezydenta i zasłużonych mężów stanu, których to wizerunków w szkole zabraknąć nie powinno — ugruntują szacunek dla idei państwowej i ludzi, którzy pod znakiem tej idei pracują. Otoczenie hufca szkolnego, jako widomego znaku spełniania przez młodzież zasadniczego obowiązku państwowo-obywatelskiego, pewnym nimbem świetności przez wyróżnianie go i wysuwanie naprzód przy wszelkich uroczystościach i wystąpieniach szkoły oraz przez zatroszczenie się o jego wygląd zewnętrzny będzie doskonałą propagandą na rzecz przysposobienia wojskowego, budzić będzie w młodzieży chęć przynależności do hufca, a co zatem idzie, pragnienie spełnienia obywatelskiej po-

winności. Upiększenie murów szkoły nie obrazami z czasów martyrologji narodu, ale radosnemi zdjęciami polskich krajobrazów, miast, objektów przemysłu, wznoszonych monumentalnych budowli obok budowli dawnych, każe młodzieży mieć tę swoją Polskę ciągle przed oczami. Wszystko to przyczyni się do wytworzenia tej, że tak powiem, państwowej atmosfery w szkole, która jednak głównie uzależniona będzie nie od tych rzeczy poniekąd zewnętrznych, ale od wewnętrznego nastawiania młodzieży przez nauczycielstwo przy sposobności każdej z nią rozmowy, każdego wyjaśnienia, każdego zwrócenia uwagi na ten, czy inny objaw państwowego życia.

I jeszcze jeden czynnik wielkiej wagi — zwłaszcza gdy chodzi o ugruntowanie w duszach młodzieży pierwiastków emocjonalnych — uroczystości szkolne o charakterze państwowym. Zaliczam do nich nietylko ustalone święta doroczne, ale obchody wydarzeń historycznych, czy momentów doniosłych w obecnem życiu Państwa. Tu skoncentrowanie uwagi i wysiłek szkoły powinny być bardzo wielkie. Program uroczystości powinien być dobrze przemyślany, aby zawierał szereg momentów podniosłych, a zarazem interesujących, broń Boże, nie powodował przemęczenia lub nudy, tych morderców wszelkiego nastroju. A właśnie zatroszczyć się należy o to, aby podczas samej uroczystości wytworzył się odpowiedni nastrój — aby subtelna i szczegółowa reżyserja obchodu nie pozwoliła na szablon, obojętność zgromadzonych lub, co gorsza, istnienie momentów płaskich, czy humorystycznych. Nastrój może być radosny, ale nie rozbawiony, a żadną miarą nie mogą się przydarzyć tak częste w tych wypadkach „faux pas", które powodują śmiech młodzieży. Najlepiej będzie, gdy, nie wypuszczając nici kierowniczych z rąk, oddamy inicjatywę i organizację uroczystości samej młodzieży, która powinna z namaszczeniem i najwyższem zainteresowaniem na długo-długo przedtem przygotowywać się do takiego obchodu. A pamiętajmy, że dobre ułożenie i zareżyserowanie uroczystości szkolnej jest sztuką nielada, oraz z drugiej strony, że bardzo kiepską przysługę idei wychowania państwowego oddają te szkoły, które

urządzają obchody o charakterze państwowym byle zbyć, byle formalnie zadość uczynić okólnikowi Kuratorjum, czy Ministerstwa.

Nie wyczerpałbym jako tako tematu, gdybym nie zwrócił wreszcie uwagi także i na to, że szkoła, która realizuje ideę wychowania państwowego, musi dbać bardzo o wychowanie fizyczne młodzieży — a to dla względów zrozumiałych, dla dostarczania Państwu obywateli zdrowych, dzielnych, zaradnych, rycerskich i odważnych. Moment ten, tak małą rolę grający w okresie niewoli, dzisiaj wysuwać się musi na stanowisko prawie naczelne. To też skończyć się musi niedocenianie tego przedmiotu i pewne lekceważenie, z jakiem odnoszą się do niego zwłaszcza starsi nauczyciele przedmiotów innych.

Tak oto w bardzo ogólnym zarysie przedstawia się istota wychowania państwowego, jego stosunek do innych programów wychowawczych i jego realizacja na terenie szkoły. Szerokie pojęcie wychowania państwowego ogarnia, jak widzimy, szerokie kręgi pracy, wkracza we wszelkie niemal dziedziny, we wszystkie komórki organizmu szkolnego. I tak właśnie być powinno. To jest to serce, które swem tętnem organizm ożywia, to jest ta krew serdeczna, która krąży w żyłach pracy wychowawczej. Bez tego serca i bez tej krwi praca staje się martwa, jałowa. I znajdą się napewno szkoły, w których mniej więcej wszystko, o czem mówiłem, jest stosowane, a mimo to nie mają one rumieńców życia, wegetują. Dzieje się tak dlatego, że w szkołach tych istnieją tylko formy bez treści, zabiegi bez odpowiedniego nastawienia, czynności wychowawcze bez wychowawczego programu. A treścią właściwą, jedyną, najgłębszą i wszystko ogarniającą w szkole, treścią taką, jaką za czasów niewoli było dążenie do Polski Niepodległej — może być dzisiaj jedynie wychowanie dla najwyższego dobra, jakie posiadamy, dla Państwa, dla Najjaśniejszej naszej Rzeczypospolitej. Gdy sobie należycie to uświadomimy — zniknie ze szkoły polskiej pustka ideowa, minie kryzys wychowawczy, groźny i w skutki brzemienny, przez który szkoła polska obecnie przechodzi.

Włodzimierz Gałecki.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

HIGJENA SZKOLNA I WYCHOWANIE FIZYCZNE

na posiedzeniach lekarzy szkolnych w Ministerstwie W. R. i O. P. w latach 1920—1930.

(C. d.)

III. ZAGADNIENIA Z DZIEDZINY WYCHOWANIA FIZYCZNEGO.

Dr. Teodor Drabczyk. O wskaźniku Pirqueta jako współczynniku odżywiania uczniów. (23. X. 1919).

Wyjaśnienie metody Pirqueta do określania dostateczności odżywiania i ułożone na tej podstawie przez prelegenta wzory, które należy stosować przy badaniu konstytucji młodzieży.

Dr. Teodor Drabczyk. Wojskowość w wychowaniu fizycznem młodzieży szkół średnich. (18. XII. 1919).

Przykłady ujęcia tego zagadnienia zagranicą i przeprowadzenie tezy, że przygotowanie wojskowe młodzieży szkolnej jest właściwie zbyteczne, gdyż można je osiągnąć przez każdy system wychowawczy, któryby obejmował jednocześnie i stronę fizyczną i duchową człowieka. Wszechstronnie fizycznie i psychicznie rozwinięty młodzieniec w razie potrzeby łatwo uzupełni swe wychowanie dodatkowemi elementami wojskowości.

Inż. Feliks Puławski. W sprawie organizacji kąpieli dla dzieci szkół średnich w Warszawie. (18. XII. 1919).

O liczbie i stanie kąpielisk szkolnych w Warszawie, tudzież wskazówki, dotyczące ich organizacji.

Dr. S. Podhorecki. W sprawie akcji dożywiania dzieci szkolnych w Warszawie. (23. I. 1920).

Sprawozdanie o dokarmianiu dzieci szkół warszawskich z funduszów amerykańskich.

Dr. Władysław Światopełk-Zawadzki. Lekarz szkolny a wychowanie fizyczne. (23. I. 1920).

O niezbędnym udziale pedagogicznym lekarzy szkolnych w sprawie wychowania młodzieży, a mianowicie w dziedzinie wychowania fizycznego.

Wyszczególnienie rodzajów takiej pracy i wnioski prelegenta o konieczności utworzenia przy uniwersytetach katedr higjeny szkolnej i wychowania fizycznego, a także uzupełniających na ten temat wykładów dla lekarzy szkolnych czynnych.

Dr. Fran. Ksawery Cieszyński. W p ł y w w y c h o w a n i a f i z y c z n e g o n a r o z w ó j c i e l e s n y i u m y s ł o w y. (20. I. 1921).

Referat o stanie fizycznym i umysłowym młodzieży, opuszczającej szkołę im. Szlenkiera, przed i po kursie wychowania fizycznego, według materjału zebranego przy pomocy badań somato- i psychometrycznych. Rezultaty kursu pod względem fizycznym: powiększenie wzrostu, wagi, obwodu klatki piersiowej i częściowo obwodów kończyn, tudzież ubytek siły ręki prawej. Wpływ na władze umysłowe: wzrost pamięci słuchowo-wzrokowej i słuchowo-ruchowo-wzrokowej, wzrost uwagi i spostrzegawczości szczegółów oraz zmniejszenie się zmęczenia umysłowego.

Płk. Dr. Władysław Osmólski. M e t o d y k o n t r o l u j ą c e w w y c h o w a n i u f i z y c z n e m. (16. III. 1921).

Obszerny przegląd różnych metod, stosowanych przy badaniu usprawnień cielesnych dla oceny postępów w tym kierunku. Referent poświęcił dłuższą uwagę metodom psychotechnicznym, pozwalającym przy pomocy precyzyjnych przyrządów określić różne stany psychofizjologiczne.

Dr. Władysław Światopełk - Zawadzki. L e k a r z s z k o l n y n a l e k c j i g i m n a s t y k i. (16. XI. 1922).

Wykazanie niezbędności ścisłego łączenia gimnastyki systemem Linga ze wskazaniami fizjologji i higjeny. Rozbiór układu wzorców lekcyjnych i wskazówki dla lekarza.

Dr. Jan Bogdanowicz. B a d a n i a n a d s n e m d z i e c i w w i e k u s z k o l n y m. (21. XII. 1922).

Sprawozdanie z 1.500 odpowiedzi na ankietę. Dzieci, zwłaszcza dziewczęta, sypiają naogół zakrótko, z powodu marzeń sennych źle, niespokojnie i powierzchownie, a rano czują się przeważnie zmęczone. Przyczyny: brak czasu na sen z powodu nadmiaru zadań domowych i układanie się do łóżka bezpośrednio po kolacji.

Dr. Władysław Światopełk - Zawadzki. L e k a r z s z k o l n y n a b o i s k u. (22. IV. 1923).

Charakterystyka ćwiczeń, prowadzonych na świeżem powietrzu i skonstatowanie konieczności udziału lekarza w określaniu higjenicznej wartości zabiegów sportowych i potrzebnych ostrożności dla uniknięcia niepożądanych zaburzeń w ogólnym planie rozwojowym młodzieży. Ćwi-

czenia gimnastyczne i sport powinny się nawzajem dopełniać, zmierzają bowiem w równym stopniu do podniesienia ogólnej wydatności ustroju, a mianowicie: przez dążenie do zwiększenia pojemności i elastyczności klatki piersiowej, przez ćwiczenia metodą analityczną, wyrabiając zapasowe mięśnie oddechowe, ćwiczenia zaś sportowo-syntetyczne — przez zwiększanie potrzeby przemiany gazowej. Ponadto mówca rozpatrzył kwestję usuwania zmęczenia i zanalizował higjeniczną wartość głównych ćwiczeń lekkoatletycznych, kładąc przedewszystkiem nacisk na piękną formę ćwiczenia, nie na dążenie do rekordów drogą nadmiernego wysiłku.

Dr. Władysław Światopełk-Zawadzki. Sport w szkole. (17. V. 1923).

Prelegent uważa racjonalny sport za nieodłączne uzupełnienie ćwiczeń metodycznych. Postulat zachowania umiaru łatwiej jest zrealizować przy ćwiczeniach metodycznych, niż w grach ruchowych i sportach, gdyż w tym drugim wypadku za dużą rolę odgrywa wola i temperament ćwiczącego. Od kierownika ćwiczeń zależy wiele, potrzeba mu znajomości anatomji, fizjologji i odrębności struktury fizycznej wieku młodzieńczego. Pierwszorzędny motyw dla określania natężenia ćwiczeń stanowi serce. Najodpowiedniejszy przy nauczaniu gimnastyki jest podział na siedmioletnie okresy. Prelegent pokazał własnego układu tablicę, przedstawiającą w wykresie wzajemną zależność stanu serca i wagi ciała w różnych okresach rozwoju organizmu. Wreszcie znalazły uwzględnienie w referacie wskazania o rodzaju i nasileniu ćwiczeń w różnych okresach życia młodzieży i uwagi o ćwiczeniach sportowych dla młodzieży żeńskiej.

Dr. Władysław Światopełk-Zawadzki. Wychowanie fizyczne w ustawach Komisji Edukacyjnej. (18. X. 1923).

Rola wychowania fizycznego, jako ważnej funkcji społecznej i pierwszorzędnego czynnika pedagogicznego, znalazła w pracach Komisji Edukacyjnej należyte, jak na ówczesną epokę, zrozumienie. System wychowania fizycznego nie jest tam kompilatorski, lecz oryginalny. Referent poruszał dalej: niemożność zrealizowania programu Komisji z powodu niskiego poziomu higjeny teoretycznej i braku lekarzy oraz zgodność postulatów, przez Komisję wysuwanych, z dzisiejszemi.

Dr. Tadeusz Jaroszyński. Syntezy wychowania fizycznego. (21. II. 1924).

Referat, ilustrowany tablicami i schematami, omawiał zagadnienie wychowania fizycznego na podstawie ostatnich prac francuskich (Lagrange, Demeny, Boigey, Tissié). Resztę prelekcji wypełniły: znaczenie wychowania fizycznego, stosunek do medycyny i pedagogiki, zasady francuskiej szkoły eklektycznej, opierającej się na metodycznej gimnastyce wycho-

wawczo-rozwojowej i na ćwiczeniach praktycznych (gry ruchowe i sporty), zróżniczkowanie wychowania fizycznego na podstawie wieku i płci oraz charakterystyka roli nauczycieli i lekarzy w tej dziedzinie.

Dr. Marjan Pieńkowski. Higjena odżywiania młodzieży szkolnej. (20. III. 1924).

Wskazówki praktyczne dla rodziców, którzy nieracjonalnie odżywiają młodzież. Mianowicie, szkodliwe jest: późne jadanie przed snem, zbyt częste przyjmowanie posiłków, nadmiar pokarmów białkowych oraz niedostateczna ilość jarzyn i pokarmów z witaminami.

Dr. Władysław Światopełk-Zawadzki. Wskazania i przeciwwskazania do ćwiczeń cielesnych. (28. V. 1925).

Ruch, praca mięśniowa i ćwiczenia cielesne są potężnemi środkami rozwojowemi i leczniczemi, to też wymagają umiejętnego stosowania. Wywierają one wpływ na aparat ruchowy, organy wewnętrzne, procesy chemiczne i biologiczne oraz na psychiczną stronę człowieka. Podstawę racjonalnych ćwiczeń cielesnych stanowią fizjologiczne właściwości ruchu, zatem nadzór lekarski jest nieodzowny, a polega on na dokładnem zbadaniu kandydata przed przystąpieniem do ćwiczeń, na prowadzeniu karty zdrowia i udzielaniu wskazówek na temat indywidualnych potrzeb młodzieży w tym zakresie.

Dr. Władysław Dybowski. Wiek fizjologiczny. (22. X. 1925).

Prelegent mówił o praktycznych sposobach przeprowadzania oceny, czy wiek dziecka i stopień jego rozwoju fizycznego wzajemnie sobie odpowiadają. Służą do tego metody badań antropometrycznych i fizjologicznych, jak: grupa pomiarów wysokości łącznie z wagą ciała, która jest podstawą zaliczenia osobnika do pewnego typu budowy ciała, mierzenie klatki piersiowej, próba Flacka, pomiary ciśnienia tętniczego maksymalnego i minimalnego aparatem Pachona, badanie tętna w spokoju i po zmęczeniu oraz pomiary dynamometryczne. Zawsze jednak zdarzyć się mogą sprzeczności. Liczne zestawienia typowych wyczynów gimnastycznych i sportowych umożliwią zczasem trafną ocenę fizycznego wyrobienia danego osobnika, narazie jednak istnieje jeszcze trudność wykreślenia przeciętnych dla młodzieży polskiej, ponieważ ma się do czynienia z ogromną różnicą poziomów.

Dr. Juljan Oziębłowski. Rozkład godzin ćwiczeń gimnastycznych i dobór ćwiczących. (18. IX. 1926).

Projekt pewnej zmiany w rozkładzie godzin gimnastyki, mianowicie, chodzi o przedłużenie godzin szkolnych dziennie o 30 minut kosztem pauz dla wprowadzenia codziennych ćwiczeń cielesnych, celem bowiem nauki

gimnastyki jest wdrożenie do codziennego i systematycznego stosowania ćwiczenia przez całe życie, zgodnie z obowiązkami względem zdrowia.

Dr. Zofja Zabawska - Domosławska. Wyniki badań nad wpływem ćwiczeń cielesnych i sportów na młodzież żeńską. (21. X. 1926).

Liczby wykazują poprawę w stanie systemu krwionośnego i oddechowego, racjonalnie prowadzone ćwiczenia cielesne odbijają się także korzystnie na menstruacji.

Dr. Wacław Goździcki. Młodzież a sporty. (20. I. 1927).

Odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną w Warszawskiej Średniej Szkole Technicznej Kolejowej, wykazują, że: 1) gimnastyki uczniowie naogół nie lubią, uważając tę lekcję za nudną; 2) do sportu odnoszą się jako do zabawy ruchowej, sportowców z ambicjami wyczynów rekordowych jest zaledwie 7%; 3) złe strony sportu spostrzega młodzież łatwiej niż dobre; 4) do najulubieńszych sportów należą: rower, łódka, konna jazda i łyżwy. Najkorzystniejsza dla zdrowia jest, zdaniem młodzieży, lekka atletyka, łódkowanie i łyżwy. Piłka nożna spotyka się przeważnie z krytyką.

Major Dr. Władysław Missiuro. Lekarz szkolny a wychowanie fizyczne. (24. V. 1928).

Zadania lekarza szkolnego powinny obejmować: 1) segregację młodzieży ćwiczącej według wieku fizjologicznego, budowy fizycznej, dynamiki i właściwości psychicznych; 2) przeprowadzanie kontroli wpływu ćwiczeń na organizm ćwiczącego celem zmiany w razie potrzeby natężenia tych ćwiczeń i ewentualnej profilaktyki możliwych szkód dla zdrowia, oraz 3) potrzebę przestrzegania ćwiczeń cielesnych. Środki działania: przedewszystkiem staranne i umiejętne prowadzenie kart osobistych zdrowia, pozatem dokładność przy badaniach i kontrola nad wszelkiemi ćwiczeniami fizycznemi.

Dr. Eleonora Reicher. Fizjologja i patologja sportu. (20. IX. 1928).

O działaniu ćwiczeń cielesnych: 1) na podstawową przemianę materji, 2) na procesy chemiczne (silniejsze zakwaszenie ustroju, zwiększenie ilości ciał zasadowych) oraz 3) na wagotonję i hipotonję.

Dr. Klemens Sokal. Co lekarz szkolny dla sprawy zwalczania alkoholizmu zrobić może i powinien. (18. XII. 1930).

Referent krytykował skuteczność prohibicji, jako broni do walki z alkoholizmem, działa ona bowiem przymusem, a tymczasem za jedyną

tutaj niezawodną metodę należy uznać nadawanie społeczeństwu odpowiedniego kierunku ewolucyjno-wychowawczego. Wobec tego punkt ciężkości całej propagandy abstynenckiej przesunąć się musi na szkołę. Doniosła rola przypadnie wtedy lekarzowi, dla którego prelegent układa następujące przykazania: 1) alkoholizm musi być na terenie szkolnym i pozaszkolnym pojmowany jako zagadnienie ogólnopaństwowe; 2) lekarzowi szkolnemu w pracy szkolnej nie wolno ominąć propagandy przeciwalkoholowej; 3) lekarz szkolny abstynent powinien propagować tworzenie miejscowych kół nauczycieli abstynentów, a w większych skupieniach kół lekarzy szkolnych abstynentów; 4) organizacje te powinny wpływać propagatorsko na stowarzyszanie się młodzieży w analogicznych, o jednej organizacji, związkach abstynenckich i wreszcie 5) należy uzyskać poparcie moralne i materjalne ze strony władz i starać się o udział w procencie należnym z dochodów monopolowych.

Dr. Stanisław Kopczyński.

(Dok. nast.)

DWA KRAŃCE SZKOLNICTWA HISZPAŃSKIEGO

Pireneje tak odgraniczyły Hiszpanję od reszty Europy, że, przejechawszy je, wkracza się w świat odrębny, inny nietylko przez naturę kraju, lecz również pod względem przejawów kulturalnych.

Swojego czasu Petrarca, zapytany przez kogoś z rodaków, co sądzi o Hiszpanji, odpowiedział, że jest to ziemia jedna z najlepszych, ale ludność jest w niej taka, jak ją zostawił praojciec Adam [1]. Ów konserwatyzm przysłowiowy stwierdzali od niepamiętnych czasów wszyscy podróżnicy, którzy zetknęli się z Hiszpanją i jej mieszkańcami. Dzisiejszego podróżnika uderzają w tym kraju przedewszystkiem ciekawe kontrasty, współistnienie zjawisk różnorodnych. W wielu dziedzinach jak gdyby średnie wieki walczyły o lepsze z wiekiem XX.

W jednem z najnowszych dzieł, które omawia zagadnienia szkolnictwa hiszpańskiego [2], autor, Luis Santullano, zastanawiając się nad tym wielkim pytajnikiem, jakim jest dziś dla całego świata kulturalnego mapa iberyjska, mówi: *„El alma española lucha entre lo que fué y lo que quiere ser“* (Dusza hiszpańska walczy między tem, czem była, a tem, czem chce być). Jest to niezwykle trafne określenie zmagań nowoczesnej Hiszpanji, zmagań, którym nawet ostatnie wypadki jeszcze nie położyły kresu.

---

[1] Francisco Cascale, Cartas filologicas VIII, Bibl. Ant. Esp. LXII, str. 510.

[2] De la escuela a la Universidad, Madrid 1930.

Wahanie się między przeszłością, a tem, co z koniecznością niesie teraźniejszość, sztywne doktrynerstwo i przywiązanie do formuł, które z każdym dniem stają się bardziej puste, a z drugiej strony mocny pęd twórczy. Ten dąży do zrealizowania form najbardziej nowoczesnych, bogatych w treść, a czerpiących ją z dwojakiego skarbca: zdrowej tradycji narodowej i żywych współczesnych tendencyj międzynarodowych.

Oto tło, na którem dokonywa się ewolucja dzisiejszej Hiszpanji.

Walka między tem, „co było", a tem, co „ma być", występuje niezwykle silnie na terenie szkolnictwa. Hiszpan współczesny zdaje sobie sprawę z dróg, jakiemi ma postępować nowożytna kultura i z roli, jaką w tym postępie odegrać musi szkoła. Wie, że szkoła nie jest rzeczą samą w sobie, że jest instytucją społeczną, która *de facto* i *de jure* kształtuje obywateli, a kierują nią obywatele-nauczyciele, ulegający znów ideowym wpływom różnorodnym. I tradycji i współczesności. Dla Hiszpanji mieszczą się w tem *a priori* i dodatnie i ujemne skutki. Klimat pełen kontrastów wytworzył tam silną rasę, ale rasa to pozornie tylko jednolita. Różnorodne elementy złożyły się na jej powstanie. Z jednej strony imperjalizm rzymski, a również po Rzymianach odziedziczona miękkość obyczajów, zmysłowe przeżywanie świata, zamiłowanie do widowisk krwawych i okrutnych, których radość przyćmiewa smętek, otrzymany w spadku po Arabach. Orjentalny zmysł artystyczny; a wkońcu trzeci element, dawniejszy, niemniej silny, germański, barbarzyński, brutalny, od którego zapewne wywodzi się nieugiętość hiszpańska.

Z tych różnorodnych elementów, mimo niezwykłych uzdolnień unifikatorskich, właściwych mieszkańcom półwyspu Iberyjskiego, rodzą się i krańcowości, które można zaobserwować także w szkolnictwie hiszpańskiem.

Szkoła państwowa, konserwatywna, rygorystycznie scholastyczna, utrzymała się, mimo reformy z 1926 r. i innych usiłowań, o których będzie dalej mowa, taka prawie, jak ją zorga-

nizowano w średniowieczu. Opiera ona nauczanie na metodach dedukcyjnych, wartościuje według ilości nabytej wiedzy, apelując przedewszystkiem do pamięci uczniów, prowadzi byt abstrakcyjny, jakgdyby z obawy, by nie doszły do niej nawet echa życia współczesnej Europy. Wiedzą o tem Hiszpanie. A ponieważ odznaczają się szczerością, piszą o swem szkolnictwie średniem i wyższem nawet w dziele przeznaczonem na eksport, jakiem jest Wielka Encyklopedja, te charakterystyczne słowa: *„Ani w Instytutach, ani w Uniwersytetach nie daje się, ogólnie biorąc, solidnego wykształcenia, ponieważ przeważa myśl, by je przejść dla otrzymania tytułu, pozwalającego uzyskać posadę, a w ten sposób nie wytwarza się tradycja naukowa... Średni poziom uczniów bardzo się obniżył“* [1].

Ale obok szkoły państwowej, oficjalnej, pozostającej pod surową kontrolą i bezpośredniem kierownictwem Ministerstwa Oświaty *(Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes)*, rozwija się i olbrzymieje z każdym rokiem szkolnictwo półoficjalne, przesiąknięte nawskroś duchem Nowego Wychowania. Pozostaje ono w związku z silnym prądem odrodzeniowym, który wyłonił się z końcem XIX wieku, a w pierwszych dziesiątkach wieku XX dotarł do wszystkich resortów bytowania Hiszpanji, a więc i do organizacji jej szkół.

Kiedy bowiem w 1898 r. Hiszpanja utraciła kolonje amerykańskie i wydawało się, że wszystkie wartości tradycyjne kraju są zagrożone, z ogólnego pesymizmu zrodziło się dążenie do regeneracji i europeizacji. Kilka wybitnych jednostek stanęło wówczas na czele ruchu kulturalnego i założyło w 1907 r. *„Junta para ampliacion de estudios e investigaciones cientificas“* — Komisję dla rozszerzenia studjów i badań naukowych. Miała ona w krótkim czasie dać dowód żywotności Hiszpanji. Gorączkowa praca naukowa, wydawnicza, społeczna i pedagogiczna poczęła przeobrażać panujące stosunki. Podniesienie intelektualne Hiszpanji staje się najgorętszem życzeniem wszystkich. Jednym ze środków doń prowa-

---

[1] Enciclopedia Universal Ilustrada, T. 21, p. 1090.

dzących jest reforma szkolna, która niedługo dała widoczne dodatnie rezultaty.

O wartości tych poczynań wie się jednakże przeciętnie w Europie niewiele. I u nas utarła się jak najgorsza opinja o szkolnictwie hiszpańskiem. To też, przyjechawszy do Madrytu, zwróciłam się do Ministerstwa Oświaty z prośbą o pozwolenie zwiedzenia szkół bez wielkich nadziei, że zobaczę coś ciekawego. Na polecenie Legacji polskiej i list osobisty posła naszego p. Ministra Jana Perłowskiego do Ministra Oświaty Don Elias Tormo y Monzo, wydano mi uroczyste pismo do Dyrektorów i Naczelników szkół średnich w całej Hiszpanji z poleceniem Króla, by mi ułatwili poznanie najważniejszych ośrodków szkolnictwa średniego, t. zw. *Institutos Nacionales de Segunda Enseńanza.* Prócz tego Wydział ministerjalny *de Primera Enseńanza* zgodził się, bym zwiedziła również szkoły powszechne i przydzielił do towarzyszenia mi Inspektorkę szkół tych, panią Luisa Bécares de Prada, która odrazu się mną szczerze zaopiekowała. Chcąc równocześnie zetknąć się z teoretycznym ruchem pedagogicznym w Hiszpanji, udałam się do redakcji największego czasopisma pedagogicznego *Revista de Pedagogia*, którego redaktor Don Lorenzo Luzuriaga skierował mnie właśnie do szkół nowego typu, pozostających pod kierunkiem wymienionej *Junta para ampliacion de estudios e investigaciones cientificas*.

Tak więc, wiadomości moje o szkolnictwie i ruchu pedagogicznym w Hiszpanji płyną z dwóch źródeł:

1) z autopsji, zetknięcia się bezpośredniego ze szkołą hiszpańską, z młodzieżą i nauczycielami przy warsztacie pracy;

2) z przestudjowania planów szkolnych dwojakiego rodzaju: a) wydanych przez Ministerstwo Oświaty i Sztuk Pięknych p. t. *Institutos Nacionales de Segunda Enseńanza* (Madrid 1928) po ostatniej reformie 1926 r. i b) planów *El Instituto-Escuela de Segunda Enseńanza de Madrid* (Madrid 1925), którym kieruje *Junta*.

Wiadomości teoretyczne uzupełniła lektura czasopism pe-

dagogicznych i nowszych dzieł hiszpańskich z tego zakresu [1]. Wyjaśnienie niektórych zjawisk zawdzięczam wprost prof. José Castillejo, sekretarzowi generalnemu *Junta*, pracującemu dla sprawy odrodzenia z patrjotycznym entuzjazmem.

Główne typy szkół hiszpańskich to:

1) szkoły powszechne *(escuelas de primera enseñanza*, lub *escuelas primarias, graduadas)*;

2) szkoły średnie *(institutos nacionales de segunda enseñanza)*;

3) szkoły zawodowe *(escuelas profesionales)*;

4) seminarja nauczycielskie *(escuelas normales)*;

5) uniwersytety *(universidades)*.

Dziecko hiszpańskie ma dużo wrodzonej logiczności *(la fuerza discursiva)* i żywą fantazję. Uczy się raczej rozumowo niż pamięciowo. Pamięć rozwija przez ćwiczenie, gdyż szkoła hiszpańska na to kładzie nacisk. Uczniowie w Hiszpanji, hałaśliwi i krzykliwi w zabawach, na lekcjach niespokojni, dadzą się jednak opanować, gdyż — jak twierdzą nauczyciele tamtejsi — w psotach ich niema złej woli, a naogół odznaczają się dobrem sercem. Dyscyplina w czasie nauki pozostawia wiele do życzenia, zwłaszcza zachowanie chłopców; ruchliwi i gadatliwi nierzadko gwiżdżą na lekcji. Dziewczęta znów, raczej bierne, robią wrażenie śpiących królewien z bajki. Cechą charakterystyczną tej młodzieży nazewnątrz, w stosunku do obcych, jest ogromna uprzejmość, bezinteresowna uczynność i chęć przysłużenia się.

Dzieci hiszpańskie zaczynają się uczyć bardzo wcześnie. Już dziecko 3-letnie posyłają rodzice na naukę czytania i pi-

---

[1] M. i. treściwe informacje o najnowszych poczynaniach społeczno-pedagogicznych Hiszpanji dają:

J. Castillejo, Neuzeitliche Bildungsbestrebungen in Spanien (Minerva-Ztschr., Oktober 1928, p. 201—217;

Luis Simoes Raposo, Relatorio sobre a organisaçao e funcionamento da Junta para ampliacion de estudios e outras instituicoes congeneres, Lisboa 1930 (Junta de Educaçao Nacional, Relatorios, p. 45—97).

sania do *escuela de parvulos*. Nie jest to jednak obowiązkowe. Stopnie szkoły początkowej (6—7, których kilka można zrobić w jednym roku) przechodzi dziecko do lat 10, a w 10-tym roku życia zdaje t. zw. *examen de ingreso*, czyli wstępny do szkoły średniej.

Szkoły powszechne, wedle opinji publicznej [1], nie cieszą się zbytniem poparciem Ministerstwa. Słabe wynagrodzenie nauczyciela *(dificientisima remuneración del magisterio*, Rev. de Ped., 1930, p. 422), złe przygotowanie do zawodu, złe wyposażenie w pomoce naukowe, mała ilość inspektorów — to kwestje palące, któremi dotychczas władze nie chciały się zająć. W *Revista de Pedagogia* (Agosto, 1930, p. 374) narzekają szczególnie na to, że Ministerstwo nie interesuje się kwestjami wychowania w ścisłem znaczeniu tego terminu. Te różnorodne zmiany, wprowadzane corocznie, nie mają charakteru pedagogicznego. Tysiące szczegółów, inowacyj administracyjnych, a tymczasem nauczyciel improwizuje swą pracę odpowiednio do swego przygotowania i środków, któremi rozporządza. Ogólny poziom szkół podnosi się wprawdzie, ale zasługa władz jest w tem bardzo mała. Tylko politycy Romanones, Bagallal, Alba dokonali czegoś dla oświaty, pedagogowie nic. Ponieważ jednak nauczycielstwo szkół powszechnych jest dość czynne i ruchliwe (najlepszy tego dowód dało w 1918 r., gdy w Madrycie pierwsze powzięło rezolucje, zmuszające rząd do walki z analfabetyzmem) — szkoły te przedstawiają się nienajgorzej. I to nietylko prywatne, posiadające bogatszą kljentelę i lepsze środki finansowe. I szkoły państwowe wprowadzają nowe metody i dbają o higjenę dzieci. Są w nich sale rekreacyjne, tusze, które się stosuje przed gimnastyką, panuje nastrój wesoły i swobodny. Parę takich szkół widziałam w Madrycie, np. *Grupo Cervantes* o 6 sekcjach, której dyrektorem jest Don Angel Llorca.

Są wzorowe szkoły powszechne w Barcelonie, jak *Lluis Vives* dla 750 dzieci, lub specjalne zakłady dla wątlejszych, jak *Escuela del Bosque* (na Montjuich koło Barcelony), szkoły

[1] Zob. „El Sol", 1930.

na świeżem powietrzu na wzór *Waldschulen* niemieckich i angielskich *Open Air Schools;* założona w 1921 r. szkoła nadmorska i inne. Ale właśnie z braku jednolitego kierownictwa zgóry, obok szkół dobrych i najlepszych, w jednych i tych samych miejscowościach są takie, które żyją jeszcze wiekiem XVII.

Próba nauczenia się czegoś przez zwiedzenie państwowych szkół średnich *(Institutos nacionales)* zupełnie mi się nie udała. Jest ich zresztą niewiele, jak na stolicę kraju. Są w Madrycie dwa Instytuty męskie *(Instituto de San Isidro* i *Instituto del Cardenal Cisneros)* i nowo założony (w stadjum organizacji) żeński *(Instituto Infanta Beatriz).* Dotychczas rodziny hiszpańskie nie żądały masowo wykształcenia średniego dla córek. Dziewczęta, które chciały przejść szkołę średnią, uczęszczały do Instytutów męskich, w czem, oczywiście, grała rolę wyłącznie potrzeba, nie idea koedukacji. W tym nowo otwartym wyłącznie żeńskim Instytucie są trzy pierwsze klasy, a w nich 150 uczenic.

Nauka w Hiszpanji trwa od 1 października do 20 maja. Od 20 do 30 maja odbywają się egzamina dla uczniów danej szkoły; później dla prywatystów. Są cztery miesiące wakacyj, co tłumaczy się nadmiernym upałem w tym klimacie.

Parę typowych przykładów, które usprawiedliwią mój surowy sąd o hiszpańskich państwowych szkołach średnich:

Pierwszy rok nauki — dzieci 10—11-letnie. Lekcja terminologji. W planie nazywa się ten przedmiot *terminologia cientifica, industrial y artistica.* Istnieje jedyny podręcznik oficjalny: Augustin Serrano de Haro, *Terminologia Cientifica, Industrial y Artistica, Edicion oficial 1928.*

Dzieci 11-letnie mają poznać u wstępu szkoły średniej terminologję ogólną wszystkich nauk, rzemiosł i sztuk, przeładowując pamięć definicjami, których treść jest zbyt trudna i ze względu na dziecięcy umysł, i ze względu na nieznajomość rzeczy samych. A więc definicje: co to jest poznanie, nauka, podział nauk, pojęcie ilości, jakości, materja, statyka, dynamika, fale eteru, ziemia, jej powierzchnia i formy, terminologja mi-

neralogiczna, geologiczna, człowiek, fizjologja, zoologja, botanika, działalność ludzka, rzemiosła, sztuki piękne, ich podział i szczegółowe pojęcia, które do nich należą.

Na moje zdziwienie i wyrażone przekonanie, że przedmiot ten jest zbyt trudny na wiek dziecięcy, tłumaczono mi, że został wprowadzony dla ćwiczenia w języku ojczystym.

Inny przykład. Pierwszy rok, druga lekcja języka francuskiego, uczniowie 10—11-letni. Przed nimi dwa podręczniki: Pedro Fabrega, *Gramatica de lengua francesa, Primer curso, Madrid 1930* i tegoż autora *Lecturas simplificadas de lengua francesa, Primer curso, Madrid 1930*. Nauczyciel czyta listę uczniów, gdyż w szkołach średnich państwowych wolno im zapisywać się na poszczególne przedmioty. Mówi po hiszpańsku i pyta słówek z hiszpańskiego na francuski. Pensum lekcji stanowiła spora ich ilość, ale wyuczono się ich bardzo słabo, a już zupełnie nie po francusku brzmi ich wymowa, na co jednakże nauczyciel nie zwraca uwagi. Po każdej lekcji w podręczniku następuje gramatyka. A więc na początek, po przepytaniu „słówek", wykład fonetyki. Nauczyciel wykłada. Typowa dedukcja: reguła i od czasu do czasu francuski przykład. Mówi bardzo szybko, nie używając naturalnie tablicy. Uczniowie siedzą spokojnie. Południowe słońce wpada szeroką falą przez otwarte okna do klasy, dzieci barwnie ubrane, dziewczynki w sukienkach bez rękawów. Nikt nie reaguje na słowa nauczyciela, do których zrozumienia potrzeba więcej, niż wysiłku uwagi. Ten warunek pozornie spełniony; w domu wyuczą się lekcji napamięć. Następuje zkolei lektura francuska. Uczniowie nie znają wyrazów, które wymawiają niezrozumiale, intonując monotonnie, z hiszpańska. Potem nauczyciel tłumaczy jakiś hiszpański tekst na francuski, poprzedzając przekład gramatyczną analizą tekstu, przyczem uczniowie po raz pierwszy zabierają naprawdę głos, wykazując że umieją gramatykę hiszpańską. Wsuwa się przez drzwi głowa pedela, który oznajmia, że godzina skończona. Nauczyciel szybko zadaje na dzień następny i... pyta mnie o wrażenie z lekcji. Na moje nie-

śmiałe wspomnienie o metodzie bezpośredniej, rozkłada ręce, twierdząc, że Ministerstwo jej nie uznaje.

Zbierając tego rodzaju doświadczenia, szybko wycofałam się ze szkół państwowych i postanowiłam poznać działalność pedagogiczną *Junta para ampliacion de estudios*. I nie zawiodłam się. P r z e s k o k z d u m i e w a j ą c y i to przeskok nietylko w stosunku do szkół państwowych, ale i w stosunku do przeciętnej rzeczywistości hiszpańskiej wogóle.

Za pięknym parkiem Retiro, na obszernym placu, podniesionym trochę ponad poziom Madrytu, wznosi się okazały gmach o charakterze nowoczesnym. To *Instituto-Escuela*.

W obszernym hall'u, służącym do rekreacyj w czasie niepogody, wisi rozkład godzin dla wszystkich klas i kalendarz szkolny, określający ilość dni wolnych w roku szkolnym 1930/31 [1]. W głębi z obu stron schody prowadzące na piętro, na galerję otaczającą hall, na której jest szereg drzwi oszklonych do poszczególnych klas. Przed 9-tą schodzą się uczenice i uczniowie, niektórzy na rowerach, dla których jest osobna przestrzeń pod dachem na dziedzińcu szkolnym. O 9-ej dzwonek i rozpoczynają się lekcje. Klasy wysokie, obszerne, o białych ścianach i bardzo wysokich oknach. Tablica przy murze zajmuje prawie całą ścianę naprzeciw uczniów. Biurko i fotel dla nauczyciela z boku, na poziomie klasy, nie dominuje nad uczniami. Jedyną ozdobą klas jest umieszczony nad tablicą piękny wazon lub rzeźba. Zamiast ławek — krzesła. Każdy

---

[1] C a l e n d a r i o E s c o l a r.

Dias festivos y vacaciones del curso 1930—1.

Octubre	dias 1 y 24
Noviembre . . .	dia 1
Diciembre . . .	„ 8 y del 21—31
Enero	dias 1—7 y dia 23
Febrero	„ 16, 17, 18
Marzo	„ 7, 19, 30, 31
Abril	„ 1—5
Mayo	„ 2, 14, 25
Junio	dia 4 y 20 ultimo dia de clases.

(Razem 39 dni wolnych).

uczeń ma rodzaj biurka z szufladą i dwiema półkami po prawej stronie pod biurkiem. Wprowadza mnie do klasy kierownik, wybrany przez grono na ten rok Sr León.

Liczba uczniów nie przekracza 30.

Trafiam na I stopniu na lekcję języka hiszpańskiego młodziutkiej profesorki, na której znać dobre przygotowanie i pewność metodyczną. Jest to 16 października, więc *de facto* w tym zakładzie pierwszy dzień normalnej nauki, ponieważ początkowe dwa tygodnie powakacyjne poświęca się corocznie powtarzaniu i przypominaniu materjału poprzedniego roku *(revision de clases)*, od czego zależy rozdział uczniów na poszczególne stopnie.

Lekcja na poziomie klasy; dyktat, a potem nauka o zdaniu, wyprowadzona z przykładów dawanych przez uczniów, samodzielnie przez nich samych, łatwo i jasno. Do objaśnień używa się tablicy. Chwila skupionej pracy cichej: uczniowie notują to, czego się nauczyli na lekcji, przykłady i określenia. Potem niektórzy odczytują, a wkońcu dla wypoczynku przypominają sobie wyuczone w zeszłym roku poezje. Nastrój lekcji bardzo żywy, uczniowie okazują znaczne zainteresowanie, mimo to duża karność; zgłaszają się do odpowiedzi, wyciągają ręce, do dłuższej odpowiedzi wstają, przy krótkich siedzą, bez nakazów nauczycielki.

Na pytanie, czy i ci malcy uczą się tej niesłychanej terminologji, zapewnia mnie kierownik, że przedmiot ten w *Instituto-Escuela* nie istnieje.

I nauka języków ma tu inny charakter. Używa się metody bezpośredniej, a nauczyciele zwracają uwagę i na fonetyczną stronę nauki, czego dowodem jest wcale dobra wymowa uczniów, zwłaszcza w języku francuskim. Gdy uczeń powie z hiszpańska: *„Je tiens une plume dans ma poche“* (hiszpańskie *tengo* — mam), profesor na przykładach francuskich wyjaśnia różnicę między *j'ai*, a *je tiens*. W początkowych klasach tematy lekcyj są przedewszystkiem traktowane konwersacyjnie, a uczniowie wykazują dość znaczną wprawę w języku potocznym.

Istnieje widoczna różnica między metodami, stosowanemi

w niższych a wyższych klasach we wszystkich przedmiotach. W najwyższej klasie lekcja języka hiszpańskiego była swobodną dyskusją między nauczycielem a klasą nad właściwościami charakterystycznemi poetów XIX-go wieku. Klasa składała się z 20 uczniów: 15 dziewcząt i 5 chłopców (była to sekcja literacka). Niektóre uczenice, typowo piękne Hiszpanki, miały zrazu dość znudzone miny, ale system seminaryjny lekcji ożywił je tak, że wkońcu wszystkie wciągnęły się do dyskusji.

Innym razem profesor układał z klasą plan nauki historji na cały rok. Swobodna współpraca i obopólne zainteresowanie wytworzyły idealną atmosferę lekcyjną.

Ten dodatni nastrój panuje w całej szkole; odczuwa go się na rekreacjach, na lekcjach, we wzajemnym stosunku nauczycieli i uczniów, pełnym życzliwości i zaufania, a równocześnie szacunku dla autorytetu nauczyciela.

Od roku założenia 1918, w którym *Instituto - Escuela* nie miał nawet własnego lokalu (tułał się w budynku *International Institute for girls in Spain)* i miał zaledwie 4 klasy początkowe, rozwój jego i rozrost dokonał się w szybkiem tempie. Od czterech lat już obejmuje całość nauczania aż do uniwersytetu. Sekcja przygotowawcza *(sección preparatoria)* mieści się dziś w trzech budynkach, rozrzuconych po różnych częściach Madrytu *(Paseo del Cisne, Hipodromo, Velasquez)* i liczy 1.000 dzieci. Szkoła średnia *(sección bachillerato)* dostała nowy gmach, o którym była mowa. Obecnie wykończają jeszcze otoczenie szkoły. Wkrótce mają tam założyć ogród dla uczniów, wyznaczyć place do gier i urządzić pływalnię.

Na bramie parkanu, otaczającego parcelę szkoły, widnieje napis: *„La obra del Ministerio de Instrucción Pública“* — dzieło Ministerstwa Oświaty. Ciekawy jest bowiem stosunek tej szkoły do władz. Określają go jako *„oficial pero autónomo“*.

W 1918 r. kierownictwo *Junta para ampliacion de estudios* przedstawiło Ministerstwu projekt próby pedagogicznej *(un ensayo pedagogico)*, oparty na najlepszych doświadczeniach europejskich (coś pośredniego między szkołami francuskiemi a angielskiemi), a dostosowany do charakteru indy-

widualnego młodzieży hiszpańskiej; minister Alba uznał go i przedstawił królowi. Dekret królewski z 10 maja 1918 upoważnił twórców do wprowadzenia projektu w życie od października tegoż roku.

Taka próba wymagała z jednej strony maximum swobody i ułatwień, z drugiej — wszelkich gwarancyj państwa. Wymagała też stworzenia nowego środowiska szkolnego, które zrealizowałoby nowe, nieznane dotychczas idee. Nie mogły się tego podjąć organa czysto administracyjne i zmienne Ministerstwa: dzieło wymagało ciągłości, jedności kryterjów, działania szybkiego i bezpośredniego. Stąd jedynem wyjściem było, by podjęła je organizacja oficjalna, trzymająca się pod względem administracji i techniki norm ministerjalnych, ale poza tem niezależna. I dotąd ten stosunek się utrzymał. Inicjatorowie mają zupełną swobodę eksperymentowania, a tylko zdają Ministerstwu corocznie raport z wyników pracy. Władze ze swej strony popierają ją materjalnie, dopomagając do stawiania nowoczesnych budynków szkolnych.

Plany, opracowane przez komitet, na którego czele stoi Menéndez Pidal, wielki uczony, lingwista i medjewista, liczą się o tyle z Ministerstwem, że uwzględniają wymagania państwowe, dotyczące wstępu na uniwersytet. Uczniowie, których się przyjmuje do *Instituto-Escuela*, muszą być zatwierdzeni przez Ministerstwo. Gdy szkoła uzna, że uczeń osiągnął to, co potrzebne do tytułu „bakałarza", posyła Ministerstwu *„el expediente personal"* ucznia, gdzie zaznaczane są od początku studja, jakie przeszedł, a Ministerstwo zatwierdza tytuł. Jeżeli uczeń opuszcza szkołę przed ukończeniem jej, dostaje świadectwo ze stopni, które przeszedł, z zaznaczeniem, czemu to odpowiada w szkolnictwie oficjalnem. Także nauczycieli mianuje minister na propozycję *Junta*. Jeżeli ktoś nie nadaje się do *Instituto-Escuela*, Ministerstwo na żądanie *Junta* odsyła go do dawnej szkoły.

Poza tem *Instituto-Escuela* różni się całkowicie od szkół państwowych. Niema dyrektora: jest tylko *„profesor delegado"*, kierownik, wybierany na jeden rok z pośród grona.

Niema tu ani kar, ani nagród, not, ani egzaminów. Uznając konieczność pewnego jednolitego rygoru, nie pozwala się uczniom zapisywać się tylko na poszczególne przedmioty. Każdy stopień nauki obejmuje pewną ich grupę. Nauka jest cykliczna, w tem znaczeniu, że jedne i te same przedmioty występują na pierwszym i ostatnim stopniu, w rozszerzonym tylko zakresie. Niema różnic między programem dla chłopców i dziewcząt, jedynie w zajęciach praktycznych zamiast stolarki — szycie i gospodarstwo domowe. Koedukacja — jak mi mówiono — wydaje bardzo dobre rezultaty. U chłopców wpływa na zachowanie i budzi rycerskość, wrodzoną Hiszpanom, u dziewcząt, trochę leniwych z natury, przykład kolegów pobudza ochotę do nauki.

Szkoła przyjmuje dzieci 5—6-letnie do przedszkola i zatrzymuje do 17—18 lat. Opiekuje się niemi prawie przez cały dzień. Przychodzą o 9-ej. Po 4 porannych lekcjach 50-minutowych mogą iść do domu na obiad. Mogą go jednak również jeść w kantynie szkolnej, poczem są jeszcze 3 godziny zajęć popołudniowych (z wyjątkiem angielskiej soboty). Tak więc przebywają uczniowie 7 — 9 godzin w szkole. Cały ciężar opieki i kontroli spoczywa na barkach grona nauczycielskiego, kobiecego w przedszkolu i sekcji przygotowawczej, a mieszanego w szkole średniej. Ocenę uczniów opiera ono na ich obserwacji w codziennej współpracy.

Program *Instituto - Escuela*, ujęty jako próba pedagogiczna, jest protestem przeciwko reformom szkolnym, przeprowadzanym przez teoretyków zapomocą ogólnego i jednakowego zarządzenia, które wprowadza plany i metody niewypróbowane przez praktyków. Jest protestem przeciw uniformizmowi, który wyklucza możliwość dostosowania nauki do warunków danych, czy to lokalnych, czy regjonalnych i dojścia do głębszych wartości nauczania.

Junta para ampliacion de estudios, żyjąc od wielu lat w kontakcie z rodzinami hiszpańskiemi, z nauczycielami różnych szkół, instytucjami naukowemi i pedagogicznemi zagra-

Instituto-Escuela

		Sekcja przygotowawcza			Matura: Studja wspólne				Matura: Studja wybrane	
	Stopnie	1	2	3	1	2	3	4	5	6
Religja		3	3	3	(2)[1]	(2)	(1)	—	—	—
Język i literatura	Czytanie, pisanie, gramatyka, kompozycja, opowiadanie	10	10	10	—	—	—	—	—	—
	J. hiszpański, stylistyka i kompozycja	—	—	—	4	3	—	—	—	—
	J. hiszp. i historja literatury	—	—	—	—	—	2	2	—	—
	Język i literatura hiszp. (rozszerzenie)	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
Geografja i historja	Geogr. polityczna Hiszpanji, Europy i ogólna	2	2	2	2	1	1	1	—	—
	Geografja ogólna (rozszerzenie)	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
	Opowiadania historyczne	2	2	2	—	—	—	—	—	—
	Historja Hiszpanji i powszechna	—	—	—	2	2	2	2	—	—
	Historja powszechna (rozszerzenie)	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
Filozofja	Psychologja i logika	—	—	—	—	—	2	—	—	—
	Etyka, prawo i ekonomja	—	—	—	—	—	—	2	—	—
	Filozofja (systemy i historja)	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
Matematyka	Początki arytmetyki i geometrji	5	5	5	—	—	—	—	—	—
	Arytmetyka, geom., algebra, trygonom.	—	—	—	4	3	4	5	—	—
	Algebra, analityka, geom. opisowa, rachunek infinitezym.	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
Nauki fizyczno-przyrodnicze	Elementy nauk przyrodn.	2	2	2	—	—	—	—	—	—
	Hist. nat.: geologja, geogr. fizyczna, biologja	—	—	—	3	4	3	—	—	—
	Somatologja, higjena, rolnictwo	—	—	—	—	—	—	4	—	—
	Rozszerzenie historji naturalnej	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
	Fizyka, kosmografja, chemja	—	—	—	—	3	3	4	3-6	3-6
Języki klasyczne	J. łaciński i literatura łacińska	—	—	—	3	3	(3)	(3)	3-6	3-6
	J. grecki i literatura grecka	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
Języki nowożytne	J. francuski i literatura franc.	3	3	3	3	3	3	—	3-6	3-6
	J. angielski lub niemiecki	—	—	—	—	—	3	3	—	—
	J. angielski i literatura ang.	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
	J. niemiecki i literatura niem.	—	—	—	—	—	—	—	3-6	3-6
Praca indywidualna	Laboratorjum i prace praktyczne	—	—	—	5	5	5	5	12	12
	Przygotowanie do lekcyj	2(5)	2(5)	2(5)	5	5	5	5		
Roboty ręczne	Kaligrafja (Sekcja przyg. i 1), Roboty ręczne (Sekcja przyg., 1 i 2), Rysunki (Sekcja przyg. 1, 2, 3 i 4), Stolarka lub szycie, rzemiosła lub gospodarstwo domowe (2—6), Modelowanie (3, 4, 5, 6), Fotografja (5, 6), Prace w metalu (5, 6)	8	8	8	6	6	6	6		
Muzyka i śpiew		2	2	2	2	2	2	2	8	8
Gimnastyka i gry		6	6	6	6	6	5	5		
Wycieczki (także muzea)		3	3	3	3	3	3	3		
Godzin		48	48	48	48	49	49	49	38[2]	38[2]

[1] Nawiasy oznaczają godziny nadobowiązkowe.

[2] Każdy uczeń wybiera z pośród 8 pierwszych przedmiotów conajmniej 4, z których musi mieć minimum 18 godzin lekcyj tygodniowo.

nicy, mogła przystąpić do dzieła, gdyż wiedziała, na jakich je oprzeć podstawach i jak dostosować do hiszpańskich potrzeb. Uważając za zasadę naczelną organizacji szkolnictwa ciągłość wychowawczą, Instytut połączył szkołę powszechną ze średnią. Grono nauczycielskie zespala wspólny ideał wychowawczy, dążenie do jednakich celów ze stopniowem zróżniczkowaniem metod i materjału. Przyjmuje się nowych uczniów tylko do lat 11-tu, ponieważ w tym wieku mogą się jeszcze dostosować do ducha szkoły. Inną, niemniej ważną, zasadą wprowadzoną w czyn jest wszechstronność rozwoju (fizycznego, moralnego i intelektualnego). Uważając, że szkoła średnia ma za cel, oprócz dania pewnego *quantum* wiadomości, również rozwijanie zdolności i kształcenie charakteru, twórcy tego wielkiego dzieła, licząc się z psychologją młodzieży, przesunęli koniec studjów o rok (w porównaniu z hiszpańskiemi szkołami średniemi państwowemi), na rok 17-ty, jako najwcześniejszy odpowiedni do rozpoczęcia studjów wyższych lub pracy zawodowej. Zagadnienie specjalizacji *(estudios especiales)* zostało rozwiązane w ten sposób, że wybór między kierunkiem humanistycznym a matematyczno-przyrodniczym następuje dopiero w 15 roku życia, do którego to wieku wszystkie przedmioty są wspólne i obowiązkowe dla całej młodzieży. Wybór zaś następuje za zgodą grona nauczycielskiego.

Instituto - Escuela jest szkołą elastyczną. Postępy w nauce pozwalają uczniom przechodzić na wyższe stopnie. Owe stopnie *(grados)* zastępują *„años“*, lata szkół państwowych. W Instytucie nie zmusza się ucznia zaawansowanego do pozostawania na jednym stopniu przez cały rok. Uczeń słaby natomiast może być przesunięty o stopień niżej.

Nie używa się zewnętrznych bodźców do pracy w formie współzawodnictwa, nagród, kar i not. Nie porównywa się jednych uczniów z drugimi. Porównywa się tylko pracę, którą każda jednostka wykonywa z tem, co może wykonać, gdy stara się o największą intensywność wysiłku i najlepszą metodę uczenia się.

Instituto-Escuela jest laboratorjum pedagogicznem. Dąży do utrzymania ucznia w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością, do szukania istoty rzeczy i rozwinięcia aktywności i twórczości. Takich przedmiotów, jak historja, sztuka, nauki przyrodnicze, udziela się w muzeach, na wsi i na wycieczkach szkolnych od Pirenejów aż do Andaluzji. Wybór metod, planów i podręczników jest przedmiotem wspólnych dyskusyj nauczycieli, ale niema dogmatów pedagogicznych, ani norm narzuconych.

Zrozumiano przedewszystkiem, że chcąc stworzyć wzorową szkołę, trzeba równocześnie pomyśleć o wzorowych nauczycielach. Wybiera się ich częściowo z pośród nauczycieli państwowych, częściowo kształci ich szkoła. Ażeby być przyjętym do *Instituto - Escuela* jako aspirant na profesora szkół średnich, trzeba być Hiszpanem, mieć ponad 17 lat i odbywać lub ukończyć już studja uniwersyteckie. Kształcenie aspirantów obejmuje więc: 1) studja uniwersyteckie, 2) praktykę w *Instituto - Escuela,* 3) pracę w seminarjum pedagogicznem i 4) studja teoretyczne i praktyczne uzupełniające zagranicą. Aspiranci muszą znać przynajmniej dwa języki obce nowożytne. W *Instituto - Escuela* pomagają profesorom stałym *(catedráticos),* a równocześnie chodzą na uniwersytet.

Tak więc, przy uwzględnianiu indywidualnej swobody działania, dzieło pedagogiczne *Junta,* jako prawdziwa reforma, podniosła ilość i jakość zasadniczych czynników wychowawczych. Prócz wymienionych, starano się spełnić i inne postulaty. Selekcja nauczycieli, wymaganie od nich maximum pracy, ale w warunkach sprzyjających: w małych klasach, gdzie można rozwinąć metody obserwacji i aktywności uczniów, stworzyć solidarność i poczucie honoru szkoły; doprowadzenie do harmonijnego współżycia między nauczycielami a uczniami na terenie pracy i rozrywek, które również uznano za kształcące — to są te najważniejsze wytyczne reformy, przeprowadzonej przez *Instituto-Escuela.*

(Dok. nast.) *Stefanja Ciesielska Borkowska.*

Z PIŚMIENNICTWA

Elizabeth Benson. Zwischen siebzehn und zwanzig. Junge Menschen von heute gesehen von einer Dreizehnjährigen. Berechtigte Uebersetzung aus dem Amerikanischen von K. Freinthal. Dritte Aufl. Zürich (Rüschlikon), Leipzig, Stuttgart. Montana-Verlag A.-G. 1929. Str. 140.

Książka ciekawa i oryginalna. Napisana ze szczerością, przechodzącą w brawurę, przez trzynastoletnią Amerykankę o jej koleżankach i kolegach szkolnych, starszych od niej przeciętnie o lat 5. Styl i ujęcie, poza pewnem charakterystycznem wnioskowaniem uproszczonem, ferowaniem wyroków apodyktycznych, nie zdradza zupełnie wieku autorki. Z trudem wierzy się wyjaśnieniom dr. Gerharda Venzmera, autora przedmowy do niemieckiego wydania książki, że istotnie trzynastoletnia dziewczynka mogła sama napisać taką książkę. Dr. Venzmer pisze, że amerykański odkrywca talentu Elżbiety Benson sam miał te wątpliwości i poddał ją próbie, każąc jej wobec kilku wybitnych literatów amerykańskich napisać krótkie szkice na tematy: „Nowożytna muzyka", „Jak oddziaływa deszcz na moje usposobienie", „Współczesna architektura Nowego Jorku". Opracowania wykonane w krótkim czasie wzbudziły podziw oceniających.

Treść właściwa książki — poza wzmiankowaną przedmową — obejmuje siedem rozdziałów: Jakimi będziemy, Rodzice naszymi wrogami, Pseudo-młodzież, Nasz charakter, Młode pokolenie i jego cel, Kilka szkicowych sylwetek, Młodzież jutra.

Chodzi autorce o przedstawienie celów i przyszłości jej pokolenia młodzieży, tego, co będzie, gdy oni wejdą do szeregów rozsądnych starszych, gdy ustępują miejsca następnemu pokoleniu, tak im już bliskiemu. Jej pokolenie to młodzież Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w wieku nie mniej niż lat 17. „Starców siwobrodych, mających więcej niż 24 lat", oczywiście, też już nie liczy się do młodzieży! Sama autorka zalicza się do niej, choć ma tylko lat 13, bo dzięki swemu rozwojowi fizycznemu i umysłowemu wyprzedziła swoich rówieśników o lat 5. Pokolenie starszych od siebie wiekiem co najmniej o lat 4 zna dobrze i dlatego opisuje je tak otwarcie, bo wierzy, że jest dobrym informatorem i może przyczynić się do uzyskania dla młodzieży zrozumienia i wyrozumiałości. Zaznacza jednak, że im, młodym „wcale nie zależy na tem, aby byli przez

starszych całkowicie, zupełnie zrozumiani. Wrażenie, które wywierają, sprawia im wiele przyjemności". Lubią drażnić i przerażać swoje otoczenie!

Zresztą alarm przeciw młodzieży podnoszą ci, którzy to „robią zawodowo i przerażają nauczycieli, kaznodziejów, wychowawców i wszystkich płatnych głosicieli moralności, których finansowy dobrobyt zależy od odkrycia nowego zła w świecie". Rodzice nie mogą tego robić, bo żyją sami zanadto podobnie do młodzieży.

Szereg przyczyn złożyło się na to, jaką jest młodzież dzisiejsza. Najpierw sama natura młodzieży, która była i jest zawsze ta sama, dziś i w epoce przedhistorycznej. Zawsze młodzież ma nadmiar sił, jest nieokiełznana, a starsza generacja zawsze też zupełnie zapomina o tem, co było „wczoraj" w ich życiu — o minionej niedawno młodości.

Pozatem pamiętać trzeba, że młodzież dzisiejsza bardzo często tylko prowadzi dalej to, co zaczęło poprzednie pokolenie, walczy, bo sama jest „potomkami walczących" o równouprawnienie kobiet, o prohibicję, na wojnie i t. d.

Do tych przyczyn, które zaważyły silnie na ukształtowaniu młodzieży dzisiejszej, a pochodzą od poprzedniego pokolenia, należy: wojna, prohibicja, feminizm, psychoanaliza, nowe mody, chwiejąca się religja, auto, radjo, nadmiar kieszonkowych pieniędzy, przemysł, pobłażliwość rodziców i wychowanie fizyczne.

Wojna, bezsensowna zresztą, nauczyła szybciej żyć i reagować, dała młodzieży sposobność rozczarowania się co do siły i sprawiedliwości rządu, nieomylności rodziców, wpłynęła na rozluźnienie moralności u młodych dziewcząt w stosunku do żołnierzy, idących na front, co pozostało i u obecnego pokolenia, choć niema już tych pobudek.

Walka o równouprawnienie kobiet, o zniesienie podwójnej moralności, propaganda za ograniczeniem liczby urodzin, prowadzona przez poprzednie pokolenie, zniszczyła czasy wiktorjańskie, spowodowała napływ olbrzymi literatury seksualnej, poczynając od tłumaczeń starożytnych klasyków. Nic więc dziwnego, że dzisiejsza młodzież skwapliwie chwyta Voltaire'a, France'a, Flauberta, Maupassanta, Boccaccia, Remy de Gourmonta i t. d.

Do rozbudzonych młodych zmysłów przemówiła wynaleziona przez poprzednie pokolenie psychoanaliza i dokończyła dzieła swemi przestrogami, aby nie hamować naturalnych życzeń i dążeń (Regungen). Jednak dysputująca śmiało o teorjach Freuda, Junga, Havelock Ellis, Adlera młodzież nie jest sama pewna, czy miałaby odwagę wprowadzić w czyn swe słowa o tem, że nie będzie hamowała swych naturalnych porywów, aby nie przypłacić tego fizycznie, czy duchowo. Otwarta wymiana myśli na ten temat miała tę dobrą stronę, że dużą część życzeń stępiła przez sam fakt wypowiadania lub nawet usunęła całkowicie.

Prohibicja, uchwalona bezsensownie przez poprzednie pokolenie i zaraz przez twórców swych łamana, nie budzi wśród młodzieży „cienia sza-

cunku". Jednak nie prohibicja nauczyła młodzież pić, jak to myślą rodzice, albowiem „historja wskazuje, że młodzi ludzie zawsze pili i piją". I naród będzie też zawsze pił, jakiekolwiek będzie prawo. (Nawiasem zaznaczam, że autorka dodaje, że ani ona, ani jej matka nie piją). Prohibicja tylko zabroniła picia dobrego alkoholu, który jest dla młodzieży za drogi, a podnieciła do zwiększenia ilości picia, do szukania różnych podejrzanych miejsc, w których można dostać alkohol.

Walkę z religją rozpoczęli już rodzice, usuwając biblijne piekło z jego djabłami, „grzesznemi duszami, smażącemi się na rozżarzonych węglach".

Młodzież poszła skwapliwie dalej, skorzystała ze „swobody działania, jaka nieuchronnie przychodzi, gdy znika widmo wiecznego potępienia", i poczęła wstrząsać „marmurowemi kolumnami biblijnego nieba". Gdy i ono runie, nie będzie można „młodzieży pojutrza" prowadzić w ten sposób, jak dotychczas, przerażać piekłem i przynęcać niebem. Do zachwiania religji dogmatycznej przyczynił się walnie rozwój nauki już za czasów poprzedniego pokolenia. (Matka autorki jest wolnomyślicielką). Postęp techniki sprawił, że to, co za czasów Chrystusa było cudem, dziś jest czemś zwykłem, latamy, pływamy łodziami pod wodą i t. d. Silniejsza od młodzieży siła, „postęp cywilizacji", zmusiła ją do takiego, a nie innego stanowiska wobec religji. Autorka nie wierzy, by choć jeden osobnik z inteligentnej młodzieży amerykańskiej wyobrażał sobie Boga, tak jak to podaje dogmatyczna religja. Młodzież ta przyjmuje za swoje słowa Remy de Gourmonta, wypowiedziane w „Nocy w ogrodzie Luksemburskim": „Bóg jest tylko cieniem człowieka, rzuconym w nieskończoność".

Do opróżnienia kościołów przyczyniło się bardzo auto, dar poprzedniego pokolenia. Auto pozwala młodzieży uciekać od zrzędzenia rodziców, łamać prohibicję, szukać daleko tańca i wina, służy za altany miłości — daje swobodę niemożliwą do pomyślenia za czasów dziadków.

Do ujednostajnienia typu młodzieży amerykańskiej auto przyczynia się narówni z radjem, które szerzy nowe jednolite mody w dziedzinie stroju, tańca i muzyki. Auto daje pieniądze, których młodzież dzisiejsza na kieszonkowe wydatki dostaje nadmiar i to — wskutek przedłużenia czasu nauki — w wieku, w którym jej ojcowie i dziadkowie już sami zarabiali na życie, i mniej, niż wydają dziś dzieci na swe drobne wydatki. „Czyż my mamy oszczędzać na starość, na czas, którego sobie dla siebie nawet wyobrazić nie umiemy!"

Czasy obecne są epoką auta, a raczej wogóle maszyny, „która daje dolary, wygody, auta Forda, radjo... i młode pokolenie".

Rodzice, niezadowoleni z dzisiejszej młodzieży, też przyczynili się do tego, jaką ona jest, przez swój system wychowawczy. Dzienniki kobiece przed 20 laty podjęły kampanję o nowe wychowanie, rezultat jej to dzisiejszy ideał wychowania. Zakazano bić dzieci, liczono się z dziećmi. Dzieci „były ważnemi osobami i wiedziały o tem". Oczywiście, dziecko z epoki

wiktorjańskiej ani przez chwilę tak myśleć nie mogło! Rodzice mieli, zgodnie z nową modą pedagogiczną, zdobywać posłuszeństwo dzieci tylko przez zdobycie ich miłości i szacunku. Młodzi zostali wyzwoleni od tyranji rodziców i stali się istotami świadomemi, a rodzice zyskali więcej czasu dla siebie.

W rezultacie jednak młodzież, już wchodząc do szkół, była samolubna. Chciano tę wadę wyplenić, ale niezbyt mądrze, bo oto rodzice, mający najważniejsze czynniki: pieniądze i auta, dali je dzieciom, bo byli dumni, choć się z tem kryli, że dzieci mogą dzięki ich zamożności korzystać z tego, o czem oni nie mieli pojęcia.

Ćwiczenia cielesne i nauka higjeny nauczyły dziewczęta dbać o zdrowie, znać się na fizjologji i higjenie umysłowej, mówić swobodnie o zagadnieniach drażliwych, o których dotąd mówiono tylko szeptem, i wedle zwyczaju młodzieży popisuje się ona tem, by nie przestać budzić zainteresowania, nie zejść ze sceny. Ma w tem młodzież dzisiejsza wiele cech charakterystycznych dla jedynaków.

Te wszystkie siły złożyły się na ukształtowanie dzisiejszej młodzieży, która świadoma jest swej niedoskonałości, ale lubi się sama, nie chce być inna i „nie martwi się o przyszłość cywilizacji, którą ma w swych rękach".

Stosunek dzieci do rodziców stał się pod wpływem nowej pedagogiki bardziej ludzki, niż dotąd. To, co się zwykle zwie „przepaścią" między rodzicami a dzieckiem, autorka uważa za rzecz zdrową i słuszną. Nienormalna byłaby stała zgoda ludzi rozdzielonych okresem 25 lat życia. Młodzież należy do siebie i, jak już wspomniałam, nie chce być do samej głębi swej zrozumiana. Chce być traktowana nie jak dziecko, jak to się zwykle dzieje, od kolebki aż do skończenia szkół, ale jako człowiek, mający swe własne myśli i czyny. Jednak rodzice nie powinni dążyć do tego, by stać się towarzyszami swych dzieci, bo „młodzież była i jest klubem, który jest dostępny tylko dla członków". Młodzież chce szanować i szanuje — jak autorka swą matkę — rodziców za ich zalety, chce mieć w nich dobry przykład, oparcie w życiu, chce mieć rodziców szanowanych, za których postępowanie nie potrzebuje się wstydzić przed sobą i innymi, rodziców będących prawdziwie ludźmi, nietylko rodzicami. Tacy są i będą słuchani i poważani.

Rodzice powinni też zrozumieć to, że ich doświadczenie nic nie pomoże ich dzieciom, bo młodzież zawsze rzuca się do czynu gwałtownie, wszystkiego chce sama doświadczyć i zawsze tak czynić będzie! Niech tylko rodzice uzbroją swe dzieci w należytą wiedzę na drogę życia i dadzą im dobry przykład — to wystarczy.

Rodzice, udający rówieśników swych dzieci, są śmieszni, a to rani ciężko dziecko, zwłaszcza gdy chodzi o jego rodziców.

Z największą pasją mówi autorka właśnie o tych, których nazywa pseudomłodzieżą, fałszywą, oszukańczą młodzieżą. Przed wojną dzieci ma-

rzyły o tem, aby szybko dorosnąć, dzisiejsze powojenne pokolenie też tego sobie życzy, choć chce być młode.

W czasie wojny młodzież była uważana za ratującą świat, to też dwa pokolenia młodzieży poprzedzające obecną nie chce przestać uważać się za młodzież, małpują prawdziwą młodzież w wyglądzie, stroju, tańcu, w czem tylko mogą. Wybryki i skandale oszukańczej młodzieży, rozporządzającej masą pieniędzy, przypisuje się niesłusznie młodzieży prawdziwej, gdyż zwykło się wszelkie głupstwa przypisywać młodym wiekiem, a także dlatego, że pseudomłodzież umie zręcznie imitować młodzież prawdziwą. Każdy ma prawo dążyć do zachowania jak najdłużej swej młodości, ale nie może zapominać, że każdy wiek ma swoje prawa. Niech się nie łudzą czterdziestoletni, że mogą wyglądać na dwudziestopięcioletnich i niech nie wymagają równocześnie szacunku od młodzieży. Cała nadzieja w tem, że ta pseudomłodzież to przemijający cudaczny „wytwór okresu powojennego, interesujący przedmiot badań dla zwolenników Freuda".

Młodzież powojenna musi myśleć i pracować szybciej, by nie zginąć w wirze życia współczesnego, by opanować rozrastającą się szalenie naukę, technikę, by poznać życie. Przytem młodzież jest bezgranicznie ciekawa i „musi swój nos wetknąć we wszystko". Ciekawość ta jest „przerażająca i boska", nie zna żadnych hamulców. Młodzi zajmują się zarówno religją, nauką, jak kwestjami płciowemi i t. d. Połączona z palącą żądzą życia prowadzi często na drogi, które starsi radziby zakryć przed oczyma młodzieży, badania zagadnień płci. Moralna strona rzeczy nie obchodzi młodzieży, która „na miejsce dziesięciu przykazań stawia Junga, Freuda i przybory gimnastyczne", nie martwi się o prawo i bezprawie, o skutki fizyczne i moralne. Młodzież nie zachowuje pozorów szacunku wobec rodziców i starszych, jest to prosta konsekwencja udawania przez starszych towarzyszy młodzieży. Dawną maksymę: „na dzieci się patrzy, ale się ich nie słucha" zastępuje się teraz nową: „rodzice mogą być widziani, ale nie słuchani".

Młodzież wątpi o wszystkiem i szuka nowych prawd z tem większą pasją i zadowoleniem, im poważniejszy i radykalniejszy jest materjał, o który chodzi. Z przyjemnością też młodzież drażni starszych swemi opinjami i myślami, aby zwrócić niemi na siebie ogólną uwagę. Tę cechę autorka tłumaczy tem, że wielu z pośród nich, jako jedynacy, przywykło się uważać za centrum swego otoczenia i nie chce z tego zrezygnować bez walki.

Formy życia towarzyskiego zupełnie się zmieniły, nikt się nie pyta o pochodzenie. Patrząc ciągle na rozwody dokoła, młodzież nie wierzy w sakrament małżeństwa i nie widzi potrzeby tych form zawierania małżeństwa, jakie są dotąd. Z wątpienia niemal we wszystko i niezależności od wiary wypływa jako cecha bardzo charakterystyczna pobłażliwość. Młodzież chwali się, że jest indywidualistyczna, musi więc uważać za

słuszne, że każdy chce żyć na obrany przez siebie sposób. Stąd nie może potępiać innych za ich czyny. Ta pobłażliwość obejmuje także i sferę moralności płciowej. Za rzecz naturalną uważa się dla dziewczyny pożycie pozamałżeńskie, jeśli wynika ono z miłości, bo wiara w miłość jest jedną z tych „iluzyj", którą młodzież wysoko, może najwyżej sobie ceni. Jeśli dziewczyna to prawo młodzieży złamie, jest uważana za „nienależącą" do młodzieży, stosunki towarzyskie z nią się wprawdzie utrzymuje, by podkreślić swą postępowość, ale jest pewien odcień różnicy w postępowaniu, który interesowana odczuwa wyraźnie jako karę. Pobłażliwość odnosi się także i do rodziców, rządu, cywilizacji i samej młodzieży. Buduje się ona w większości wypadków, jak wyznaje szczerze autorka, na założeniu, że za ich przyszłych rządów w jakiś tajemniczy sposób stanie się inaczej i lepiej.

Młodzież jest wdzięczna rodzicom i dumna z siebie z powodu swej świetnej sprawności fizycznej, osiągniętej dzięki dobremu wychowaniu, przepisom prawa chroniącym dzieci przed pracą fabryczną, dzięki zadziwiającemu dobrobytowi rodziców, stałym ćwiczeniom osobistym i sportom.

Tyczy się to zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Wogóle dziewczęta dzisiejsze są odważne, niezależne gospodarczo, tak jak tego tylko mogły sobie życzyć ich matki, walczące o równouprawnienie. Uważają to już jednak za rzecz całkiem naturalną, nie są więc feministkami, ale stosują do siebie wszystko to, co odnosi się do innych ludzi.

Cóż jest celem życia dla tego młodego pokolenia? Jak najmocniej i najgłośniej akcentowany indywidualizm. „Sei du — du selbst" (bądź sobą) — oto bojowy okrzyk młodych. „Wir wollen wir selbst sein! Wenn sie (rodzice) sich uns in den Weg stellen, schieben wir sie etwas unsanft auf die Seite, denn bei uns heisst es: leben und leben lassen!" [1].

Korzystając chętnie ze zdobyczy rodziców (ośmiogodzinny dzień pracy, równouprawnienie kobiet i t. d.), sami, choć potomkowie walczących, nie myślą walczyć, nie troszczą się o innych. „Fahrt zur Hölle mit eurem Volk! Ich sorge für mich selbst und gebe meinem Nachbar dasselbe Recht" [2].

Niezależność w stosunku do rodziców, dla których nie myślą poświęcać życia, szczery egoizm, nie tajony wstydliwie jak dotąd, „bo wiadomo, że człowiek jest z natury egoistą", indywidualizm w ubraniu, w wyborze zarówno u chłopców jak i dziewcząt zawodu wedle upodobania z uwzględnieniem dochodowości. Chcą stworzyć szczęśliwe społeczeństwo, które będzie troszczyło się o swoje sprawy, a nie o sąsiada. Pieniądze cenią bardzo, ale tylko jako środek niezbędny do tego, aby żyć bez troski, pracować będą tylko tyle, by osiągnąć dostateczną ilość pieniędzy, by żyć spokojnie

---

1 Str. 104, 105.

2 Str. 104.

i móc się bawić przez resztę czasu wolnego. Życie bez celu życia — to ich cel! Chcą jednak być samodzielnymi ludźmi. Mają więc — jak to podkreśla sama autorka — jednak mimo wszystko cel życia i walczą oń, choć przeciwstawiają się walce. Ich walka to „największa bezkrwawa święta walka", jaka kiedykolwiek była.

Do najlepszych i najciekawszych w książce należy rozdział VI, dający 11 sylwetek koleżanek i kolegów autorki. Krótkie, szkicowe wizerunki siedmiu dziewcząt obejmują siedem różnych typów. Jest tam światowa, otoczona wielbicielami Janet, kryjąca się starannie pod światowemi pozorami poważna pracownica Adelajda, sportsmenka wpół-chłopiec Barbara, zimna, zręczna, wyrachowana, fałszywa Sally, przybierająca pozory skromnego dziewczęcia, zwanego ongiś „schwankende Lilie". Surowo trzymana przez matkę Helena o rozbudzonej niezdrowo wyobraźni niezbyt jest lubiana przez kolegów i koleżanki. Za to Mary, urodzona przodowniczka klasy i przewodnicząca organizacyj, jest kochana i podziwiana przez wszystkich za rozum, wykwintny gust, uprzejmość, koleżeńskość, za wygląd zewnętrzny. Serafina pozornie wesoła, dowcipna, puszczająca się na ryzykowne acz w istocie niewinne eskapady z wielbicielami, jest w gruncie rzeczy miękką, miłą dziewczyną, szukającą jedynej wielkiej miłości.

Typy czterech chłopców — to Raymond poważny, pracujący na siebie 19-letni chłopak, który nieumiejętnie udaje (w teorji) Don Juana, nie ma jednak powodzenia u dziewcząt, choć bardzo o to zabiega. Ralph, ujmujący południowiec, którego pierwsza miłość nieudana zmieniła w cynika, pijącego i bawiącego się wesoło. Claude, typ „dzikiego chłopca z kolegjum", nie lubiący zamęczać się nauką, udaje cynika i znawcę alkoholu narówni bez powodzenia, bo jest niedoświadczony zupełnie. Rodney, młody 22-letni, ułomny, wrażliwy człowiek, typowy jedynak, udający cynika, agnostyka i wroga kobiet, w istocie zdolny dziennikarz, ma też pewne uzdolnienie poetyckie, rozdmuchiwane ku jego utrapieniu przez rodziców do miary genjalnych. Obawia się miłości, bo boi się rozczarowań i cierpienia, bardzo nieszczęśliwy, upija się od czasu do czasu do nieprzytomności. Dowcipny, szermuje złośliwemi słowami, jako typowy jedynak zniesie wszystko, prócz niezwracania nań uwagi — typowy przedstawiciel tej grupy młodzieży, „która starszych przyprawia o wściekłość".

Na zakończenie autorka charakteryzuje młodzież jutra, t. j. tych, którzy dziś mają 5—14 lat. Będą oni, jako drugie pokolenie dobrze wychowane fizycznie, ciałem silni, podobni do greckich postaci idealnych, umysłowo należycie rozwinięci, uświadomieni naukowo o kwestjach płciowych, które nie będą już przedmiotem niezdrowej ciekawości. Nie będzie więc żadnych usprawiedliwień dla nieszczęśliwych małżeństw i rozwodów, które dziś w znacznej mierze powstają naskutek niewiedzy lub fałszywej wiedzy. Nowe pokolenie będzie prawdopodobnie — po obecnem nastrojonem

pokojowo — znów pokoleniem bojowem, będzie obalać rząd, próbować tępić „Babbitów", żądać zniesienia prohibicji. „Niech sobie robią, co zechcą", będzie im łatwiej, bo świat będzie już lepszy! Pragnie autorka, by oni — młodzież dzisiejsza — nie zapomnieli, co jest bardzo prawdopodobne, o swem „wczoraj", o swej młodości i by znaleźli dla swych następców tę samą wyrozumiałość i zrozumienie, jakie ona pragnęła swą książką zdobyć dla swych towarzyszy.

Streściłam rozmyślnie tak obszernie tok rozważań autorki, by przyczynić się do osiągnięcia przez nią celu, który sobie nakreśliła, i zachęcić do przeczytania książki. Istotnie bowiem książka pozwala wniknąć w duszę młodzieży nietylko w Ameryce, ale wogóle. Zastanawia wnikliwą analizą psychologiczną, trzeźwością sądu, umiejętnem doszukiwaniem się przyczyn tych rezultatów, na które oburzają się rodzice, a które są przecież niczem innem, jak konsekwencją ich własnych dążeń z bojowego okresu ich życia lub poprostu ich postępowania wogóle. Zadziwia śmiałością atakowania zagadnień płciowych, co godzi się z tem, co nam mówi „Bunt młodzieży" Lindseya, tem bardziej więc musi pobudzić czujność rodziców i wychowawców na tę sprawę. Zadziwia również doskonałem uchwyceniem momentu fanfaronady, przechwałki, dumy z wywieranego wrażenia, tak charakterystycznej dla młodzieży.

Jeśli zastanowić się nad obrazem młodzieży, jaki nam Elżbieta Benson daje, to nie jest on bynajmniej tak zastraszający, jak mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka. Młodzież domaga się rzetelnej wiedzy i dobrego przykładu, traktowania jak ludzi, mających swą wolę i dążenia, ale wcale nie chce być uważana za „osoby ważne", owszem, uznaje chętnie autorytet tych, którzy dają jej dobry przykład, klepie jednak po ramieniu tych starszych, którzy udają jej towarzyszy, a zarazem domagają się szacunku. Jest materjalistyczna, ale niezupełnie, bo pieniądze uważa tylko za środek, a nie za cel, dąży do swego tylko szczęścia, ale mimo wszystko troszczy się o swych kolegów i ceni typy koleżeńskie takie, jak Mary. Wątpi w religję dogmatyczną, ale nie posuwa się do wątpienia w Boga, a któż nie przeżył okresu burz i zwątpienia!

Słowem, mnie książka nastroiła przychylnie, czyli osiągnęła swój cel. Pragnęłabym więc zkolei przyczynić się do rozszerzenia kręgu jej działania, zachęcić do jej przeczytania rodziców i wychowawców.

Marja Dzierzbicka.

Bessie Louise Pierce. Civic attitudes in american school textbooks. — Studies in the Making of Citizens, edited by Charles E. Merriam. IX. — The University of Chicago Press. Chicago. Illinois. 1930. Str. XVI + 297.

Książka ta należy do cyklu, wychodzącego pod redakcją profesora nauk

politycznych uniwersytetu w Chicago, C. E. Merriama, o nauce i wychowaniu obywatelskiem w różnych państwach (Studies in the making of citizens) [1].

Tytuł niezbyt dokładnie określa treść. Można byłoby spodziewać się, że znajdziemy tu analizę różnych podręczników amerykańskich pod kątem widzenia ich stosunku do zagadnień wychowania obywatelskiego. Tymczasem wyraz „civic" jest przez autorkę użyty w znaczeniu ogólnoświatowem, chodzi o humanitarne, czy humanistyczne nastawienia uczniów przez podręczniki. Pytaniem jest, o ile podręczniki są zgodne z ideami współpracy międzynarodowej i pacyfizmu. Obywatelskość pojęta jest najszerzej, jako udział w społeczności ludzkiej (world citizenship).

Stawiając w ten sposób zagadnienie, autorka naturalnie stawia na pierwszem miejscu i najwięcej miejsca poświęca analizowaniu podręczników historji. Dalej mamy omówione podręczniki nauki obywatelstwa, ekonomji politycznej, socjologji, geografji, czytanek (wypisów), muzyki i nauki języków nowożytnych. W końcu znajduje się omówienie programów i instrukcyj władz szkolnych rozmaitych stanów i miast.

Część pierwsza książki zbliża się swym charakterem do ankiety o książkach powojennych, wydanej z dotacji Carnegie w 1925 r. Zawiera szczegółowe dane co do traktowania spraw obcych i stosunków międzynarodowych w amerykańskich podręcznikach historji. Autorka obficie podaje często nawet dłuższe cytaty. Wniosek ogólny brzmi następująco: wojna światowa popchnęła Stany w kierunku nacjonalizmu. Objawami tendencji narodowej były np. zakazy nauczania języka niemieckiego, położenie nacisku na różne rodzaje przedmiotów „obywatelskich", jak również na historję Ameryki. Wprowadzono ścisłe przepisy co do kultu flagi narodowej, próbowano wprowadzić cenzurę podręczników. Była to reakcja na niespodziewane dla wielu odkrycie, że w czasie wojny 10% żołnierzy amerykańskich nie znało języka angielskiego. Teraz — pisze Pierce — wszystkie podręczniki są proamerykańskie, zawierają mnóstwo błędnych, krzywdzących informacyj o innych narodach. Mimo takiego ogólnego pesymistycznego sądu notuje autorka postęp w paru szczegółach. A więc np. w stosunku do Anglji coraz więcej

---

[1] W zesz. 4 Oświaty i Wychowania (str. 350—359) zamieszczone było sprawozdanie z pierwszej książki z tej serji, traktującej o wychowaniu obywatelskiem w Rosji Sowieckiej. Dalsze numery serji noszą następujące tytuły: II. John M. Gaus. Great Britain. A study of civic loyalty. — III. Oscar Jászi. The dissolution of the Habsburg Monarchy. A failure in civic training. — IV. Elizabeth Anne Weber. The Duk-Duks. Primitive and historic types of citizenship. — V. Herbert W. Schneider and Shepard B. Clough. Making fascists. — VI. Robert C. Brooks. Civic training in Switzerland. A study of democratic life. — VII. Carl Brinkman. The United States (w przygot.). — VIII. Paul Kosok. Germany (w przygot.). — X. Charles E. Merriam. Comparative civic education (w przygot.).

podręczników zdobywa się na objektywizm. Jeszcze niedawno, według obliczeń pewnego Anglika z 1917 r., jedna trzecia podręczników historji Stanów przemilczała całkowicie opozycję w Anglji przeciw polityce rządu wobec kolonji na krótko przed 1776 r., dziś tylko 10% nie wspomina o działalności Pitt'a, Burk'a i Fox'a. Coprawda — czyni Pierce z przekąsem uwagę — część podręczników wymienia opozycjonistów angielskich tylko po to, aby wykazać słuszność sprawy amerykańskiej, podkreślić rozdźwięk. Ton podręczników w stosunku do spraw angielskich zmienia się dopiero radykalnie, gdy następują opisy działań wojennych w czasie wojny światowej. Czy tylko — konkluduje znowu pesymistycznie autorka — ten końcowy zwrot zatrze w pamięci uczniów poprzednio uporczywie powtarzane wiadomości o błędach angielskiej polityki, krzywdzie kolonij?

Rozdziały, zawierające rozbiór podręczników nauki obywatelstwa, przedstawiają się dość ubogo. Mamy więc zbiór cytatów o konstytucji, dobranych tak, że nie uwidoczniają różnic w sposobie traktowania zagadnień, lecz pozwalają jedynie na stwierdzenie objawów narodowej dumy. W ten sam sposób w króciutkim rozdziale potraktowano ideały życia amerykańskiego: równość, bogactwo, wzór dla obcych, wielcy ludzie. Trzeci rozdział, również niewielki, omawia stosunek do immigrantów różnych narodowości i zagadnienia immigracji wogóle. W zakończeniu drugiego ze wspomnianych tutaj rozdziałów znajdujemy bardzo typową przysięgę z podręcznika dla szkół elementarnych p. Bryant „I am American": „Ameryka jest krajem wolnym, najbogatszym, najpiękniejszym... Sztandar amerykański nigdy nie został splamiony. Flota jest niezwyciężona. Armja nasza broni wolności... Być Amerykaninem — to znaczy kochać Amerykę, wierzyć w Amerykę, służyć Ameryce i jej ideałom..."

J. D.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Dr. Zygmunt Kukulski, prof. Kat. Uniwersytetu Lubelskiego. Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacyjnej Publicznej 1807—1812. — Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie. Og. zb. Nr. 7. — Lublin. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej, Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8. 1931. Str. 637.

I Sprawozdanie Dyrekcji Państw. Gimnazjum im. Tomasza Zana w Mołodecznie za rok szk. 1930/31. Mołodeczno. Nakł. Dyr. Państw. Gimn. 1931. Str. 74 + III.

Dr. Józef Serkowski, sędzia lwow. sądu apelac., I wiceprezes i nacz. centrali T. O. M. Dzieje T. O. M.[1] Z ilustracjami. Lwów. Nakł. Wsch.-

[1] Wschodnio-Małopolskie Zjednoczone Towarzystwa Ochrony Dzieci i Młodzieży.

Małop. Zjednoczonych Towarzystw Ochrony Dzieci i Młodzieży we Lwowie. 1931. Str. 94.

Sprawozdanie z działalności Ochronki i Internatu im. J. Piłsudskiego we Lwowie za lata 1928/9, 1929/30 i 1930/31. Lwów. Nakł. Ochronki i Internatu im. J. Piłsudskiego. 1931. Str. 32.

Sprawozdanie z Powiatowej Wystawy Szkolnej. Nakł. Rady Szkolnej w Rohatynie. (1931). Str. 20.

Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. Katowice. Nakł. „Szkolnictwa Zawodowego". Skł. gł.: Dom Książki Polskiej, Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8. 1931. Str. 67.

Henryk Rowid. Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Instytuty Pedagogiczne, Akademje Pedagogiczne, Pedagogja. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa. (1931). Str. 228 + 5 nlb.

Józef Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu. Odbitka z „Przyjaciela Szkoły". Poznań. Skł. gł.: „Nasza Księgarnia", Warszawa. 1931. Str. 60.

Ks. Karol Banszel. Jan Amos Komeński i jego „Szkoła Macierzyńska", czyli Program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach. Warszawa. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej, Plac Trzech Krzyży 8. 1931. Str. 126.

Stanisław Lisowski. Uniwersytecka Bibljoteka Publiczna w Wilnie w latach 1919—1929. — Odbitka z „Księgi Pamiątkowej ku uczczeniu 350 rocznicy założenia Uniwersytetu Wileńskiego". — Wilno. Druk Józefa Zawadzkiego. 1931. Str. 28.

Adam Łysakowski. Zbiorowy katalog psychologicznych i pokrewnych czasopism bibljotek polskich. — Odbitka z „Kwartalnika Psychologicznego". Tom II (1931), zesz. 3. — Poznań. Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne. 1931. Str. 30.

Centralny katalog czasopism i wydawnictw ciągłych, znajdujących się w bibljotekach poznańskich. — Wydawnictwa Bibljoteki Uniwersyteckiej w Poznaniu. Nr. 1. — Poznań. Nakł. Bibl. Uniw. Z zasiłku Min. W. R. i O. P. 1930. Str. 285.

J. G. Thulin, kierownik Poł.-Szwedzkiego Instytutu Gimnastycznego w Lund, insp. gimn. dla szk. lud. Gimnastyka małych dzieci. Zasób materjału ćwiczebnego i wzorce lekcyjne. Z II szwedz. wyd. przetłum. Tadeusz Biernakiewicz, instr. Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jagiell. w Krakowie. Kraków. Nakł. Działu Wydawn. Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jagiell. w Krakowie. 1931. Str. 128.

Antoni Z. Aleksandrowicz. Sport żeglarski. Wydawnictwo oficjalne Pol. Związku Żeglarskiego w Polsce. — Bibljoteka Wychowania Fizycznego i Sportu, popierana przez Państw. Urząd Wych. Fiz. i Przysp. Wojsk. pod red. Dra Wł. Dybowskiego, doc. wych. fiz. Uniw. J. K. we Lwowie. Nr. 14. — Lwów. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1930. Str. 120 + 5 tablic.

Zdzisław Chrząstowski, ppłk. dypl. 1 p. uł. krechowieckich. Przysposobienie wojskowe konne. Racja bytu i warunki rozwoju. Z przedmową insp. armji, gen. dyw. Juljusza Rómmla. Warszawa. Nakł. „Przeglądu Kawaleryjskiego". 1931. Str. 16.

Wacław Sobieski. Historja Polski. — Wydawnictwo Tow. Szkoły Ludowej. — Kraków. Nakł. T. S. L. Str. 300.

Dr. Gayówna. Krajoznawstwo. Dla IV oddz. szk. powsz. i I kl. gimn. Wyd. nowe, zmienione i uzupełnione. Warszawa. Wyd. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 168.

Bolesław Podhorski. Osady wojskowe na terenie Szubkowa na Wołyniu oraz przyległe cywilne. Warszawa. Wyd. Ministerstwa Reform Rolnych. 1931. Str. 153 + 6 str. ilustracyj i plan.

Powiat przasnyski. Przemysł ludowy. Opracował *Stanisław Kopczyński,* kierownik wydz. monografij Reprezentacji Towarzystw P. L., na podstawie materjałów T-wa Popierania Przemysłu Ludowego w Warszawie, które zebrał *Józef Garczarczyk,* instruktor objazdowy T-wa P. P. L. w Warszawie. Warszawa. — Materjały do Monografji Przemysłu i Sztuki Ludowej w Polsce. Tom I. — Reprezentacja Towarzystw Przemysłu Ludowego. Nakł. Warsz. Wojew. Komitetu Regjonalnego. 1930. Str 128.

Przemysł ludowy na tle stosunków gospodarczych powiatu włodawskiego. Opracował *Stanisław Kopczyński...* przy pomocy *Stanisława Pukasiewicza,* instruktora korporacyj przemysłowych w Lublinie. — Materjały do Mon. Prz. i Szt. Lud. w Polsce. Tom II. — Warszawa. Wydawnictwo Reprezentacji Towarzystw Przemysłu Ludowego. Nakł. Sejmiku Powiatowego we Włodawie. 1930. Str. 287.

Wydawnictwa nadesłane.

Čtvrtý Sjezd pro Výzkum Ditěte v Bratislavě 25—27 Řijna 1930. Redigoval Dr. Cyril Stejskal, sekretář sjezdu. Praha. Nakl. Stálého Výboru pro Pořádáni Sjezdů pro Vyzkum Ditěte. 1931. Str. 487.

Dritte Internationale Lehrfilm-Konferenz in Wien, 26 bis 31 Mai 1931. Veranstaltet von der Intern. Lehrfilm-Kammer (Basel) in Gemeinschaft mit dem Oesterr. Bildspielbund (Wien). Her. im Auftr. des Wiener Arbeitsausschusses von Dr. Adolf Hübl. Wien. 1931. Str. 132.

KRONIKA

KONFERENCJA KURATORÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH

W dniu 25 czerwca b. r. w Ministerstwie W. R. i O. P. odbyła się całodniowa konferencja Kuratorów Okręgów Szkolnych, poświęcona sprawom organizacji szkolnictwa w roku szk. 1931/32.

PROGRAM PRACY MINISTERSTWA W. R. I O. P. NA ROK SZK. 1931/32

w zakresie organizowania kursów i konferencyj, związanych ze szkolnictwem średniem ogólnokształcącem [1].

W roku szk. 1931/32 mają się odbyć następujące kursy i konferencje, związane ze szkolnictwem średniem ogólnokształcącem:

A. Kursy i konferencje wychowawcze.

I. Ministerstwo organizuje w Warszawie w ciągu roku szkolnego 1931/32 sześć kursów pedagogicznych dla wizytatorów okręgowych oraz dla dyrektorów i nauczycieli-wychowawców szkół średnich i seminarjów nauczycielskich zarówno państwowych, jak i prywatnych, w następujących terminach:

1) od 14. IX. do 3. X. — kurs dla wizytatorów,
2) od 5. X. do 7. XI. — kurs dla dyrektorów,
3) od 9. XI. do 5. XII. — kurs dla nauczycieli,
4) od 9. do 12. XII. i od 4. do 23. I. — kurs dla dyrektorów,
5) od 3. II. do 1. III. — kurs dla nauczycieli,
6) od 3. do 25. III. i od 4. do 6. IV. — kurs dla dyrektorów.

Na treść kursów składać się będą najważniejsze zagadnienia a) z psychologji wychowawczej, b) wychowania państwowo-obywatelskiego oraz c) zagadnienia, dotyczące organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły.

---

[1] Podobny program pracy Ministerstwa na rok szk. 1930/31 ogłoszony był w Oświacie i Wychowaniu, zesz. 8, 1930, str. 784—786.

Na kursach, przeznaczonych dla dyrektorów, uwzględnione będą nadto zagadnienia, dotyczące organizacji nauczania [1].

II. Niezależnie od powyższych kursów Kuratorja mogą organizować kursy we własnym zakresie. Kursy te mogą być dwojakiego rodzaju: a) 10-dniowe dla urlopowanych na ten czas nauczycieli gimnazjów i seminarjów nauczycielskich, zarówno państwowych jak i prywatnych, b) kursy popołudniowe w miejscowościach o większem skupieniu szkół, trwające czas dłuższy, przeznaczone dla czynnych, a więc nieurlopowanych na ten czas, nauczycieli wszelkich szkół znajdujących się w danej miejscowości (powszechnych, średnich ogólnokształcących, seminarjów nauczycielskich, szkół zawodowych i t. d.).

III. Celem ożywienia i pogłębienia pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli Kuratorja będą organizowały dla dyrektorów i nauczycieli-wychowawców szkół państwowych i prywatnych, znajdujących się w siedzibie Kuratorjum albo w większych ośrodkach, w odstępach miesięcznych 2—3-godzinne konferencje w sprawach wychowawczych.

Konferencje mają dotyczyć przedewszystkiem zagadnień, związanych a) z poznaniem psychiki ucznia, b) z wychowaniem obywatelsko-państwowem. Pozatem treścią konferencyj mogą być inne zagadnienia pedagogiczne, aktualne na terenie szkół danego okręgu.

B. Kursy i konferencje metodyczne.

I. Kursy metodyczne będą organizowały Kuratorja wspólnie dla nauczycieli gimnazjów i seminarjów nauczycielskich po porozumieniu z odnośnymi instruktorami ministerjalnymi.

---

[1] Literatura pedagogiczna, z którą uczestnicy kursów warszawskich winni zapoznać się zawczasu przynajmniej w ilości dwóch dowolnie wybranych dzieł:

W. F. Foerster, Wychowanie obywatelskie, Wychowanie i samowychowanie, Etyka i polityka. — E. Claparède, Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. — W. W. Zienkowski, Psychologja dziecięctwa. — R. R. Rusk, Pedagogika eksperymentalna. — St. Baley, Psychologja wieku dojrzewania. — O. Pfister, Psychanaliza na usługach wychowania. — J. Mirski, Rozwój i wychowanie płciowe w świetle Freudyzmu. — L. Wachholz, O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. — E. Piasecki, Teorja wychowania fizycznego, T. I, II. — St. Kopczyński, Higjena szkolna. — Fl. Znaniecki, Socjologja wychowania. — W. F. Foerster, Szkoła i charakter, Religja a kształcenie charakteru. — M. Kreutz, Kształcenie charakteru. — Ludwika Jeleńska, Sztuka wychowania. — H. Rowid, Szkoła twórcza. — M. Ziemnowicz, Problemy wychowania współczesnego. — B. Nawroczyński, Zasady dydaktyki.

W układaniu planu kursów metodycznych będą się Kuratorja kierowały koniecznością przeszkolenia wszystkich nauczycieli i wyczerpania wszystkich przedmiotów w ciągu najbliższych dwu lat szkolnych.

Podobnie jak w latach ubiegłych kursy metodyczne z poszczególnych przedmiotów trwać będą od jednego do dwóch tygodni, zależnie od charakteru przedmiotu, i w formie wykładów, dyskusyj i ewentualnych ćwiczeń obejmować będą większy lub mniejszy całokształt zagadnień metodycznych, związanych z nauczaniem danego przedmiotu, przyczem ilustrowane będą szeregami lekcyj pokazowych rozmaitego typu. Na wszystkich kursach metodycznych będą organizowane wykłady z psychologji wychowawczej oraz z dziedziny wychowania państwowo-obywatelskiego za pośrednictwem nauczania danego przedmiotu, a także wystawy książek i pomocy naukowych.

II. Oprócz kursów przewiduje się jedno lub dwudniowe konferencje metodyczne rejonowe dla mniejszego grona nauczycieli gimnazjów i seminarjów. Inicjatorem i organizatorem tych konferencyj dla nauczycieli danego rejonu wizytacyjnego będzie wizytator okręgowy oraz kierownik ogniska metodycznego. Ten ostatni winien z reguły urządzać w swym rejonie konferencje przynajmniej raz na kwartał.

Konferencje metodyczne mają polegać na rozważaniu celowości stosowania takiej czy innej metody w związku z jedną lub dwiema lekcjami pokazowemi, na omawianiu szczegółowych zagadnień, literatury metodycznej i podręcznikowej i t. p. Na konferencjach tych poszczególne zagadnienia referować ma samo nauczycielstwo po porozumieniu z organizatorem konferencyj.

C. Konferencje dyrektorów.

Kuratorja będą organizować raz do roku dwu- lub trzydniowe konferencje wszystkich dyrektorów szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli zarówno państwowych, jak i prywatnych. Na konferencjach będą szczegółowo omawiane poszczególne zagadnienia pedagogiczne i organizacyjne, które Kuratorjum w najbliższym czasie chce na terenie szkół realizować. Zagadnienia te będą ustalane na tle programu pracy zmierzającego do podnoszenia wartości szkoły w rozmaitych jej dziedzinach, a ułożonego w perspektywie kilku przynajmniej lat najbliższych. Konferencje dyrektorów mają posiadać charakter zupełnie konkretny i opierać się nietylko na referatach, lecz w znacznej mierze na wymianie zdań i dzieleniu się doświadczeniem.

KURSY PEDAGOGICZNE W WARSZAWIE

W ciągu czerwca b. r. odbyły się w Warszawie staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. dwa kursy wychowawcze. Jeden z nich, trwający od 1 do 13 czerwca b. r., a zainaugurowany przez p. Dyrektora Departamentu Dr. Mendysa, po-

święcony był zagadnieniu wychowania obywatelskiego i miał na celu przygotowanie z pośród nauczycieli szkół średnich prelegentów na kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół powszechnych. Program kursu, w którym wzięło udział 22 uczestników, obejmował następujące problemy: wychowanie państwowe ze stanowiska zadań chwili obecnej, problem wychowania obywatelsko-państwowego, wychowanie państwowe przez organizacje młodzieży, obchody i uroczystości, wychowanie państwowe przez przedmioty humanistyczne, wychowanie państwowe przez przedmioty matematyczno-przyrodnicze, wychowanie państwowe przez przedmioty artystyczne, stosunek szkoły do dziecka ze stanowiska wychowania państwowego, nauka o Polsce współczesnej. Pozatem uczestnicy odbyli rodzaj seminarjum wychowania państwowego pod kierunkiem dr. H. Pohoskiej i wizytatorki J. Michałowskiej.

Kurs drugi, od 1 do 20 czerwca b. r., o charakterze ogólnopedagogicznym, przeznaczony był dla Wizytatorów i Instruktorów i miał na celu uzgodnienie zasad wychowawczych i dydaktycznych w duchu nowoczesnym. Na kursie tym, zainaugurowanym przez p. Naczelnika W. Gałeckiego, a zamkniętym przez p. Wiceministra K. Pierackiego, wygłosili m. in. wykłady dwaj wybitni pedagogowie zagraniczni, mianowicie dyrektor C. T. Parkinson z Horsham (Anglja) oraz słynny twórca „systemu Winnetki" dr. Carleton Washburne. Treść tych wykładów podajemy poniżej. *J. M.*

WYKŁADY PEDAGOGÓW ZAGRANICZNYCH

O pobycie w Polsce pp. Charles Parkinson i Carleton Washburne podana już została notatka w zesz. 6 Oświaty i Wychowania (str. 580—1). Uzupełnimy ją obecnie streszczeniem wykładów, jakie ci pedagogowie wygłosili na kursie dla Wizytatorów i Instruktorów w Warszawie.

Dyr. Ch. Parkinson, jeden z wychowawców w szkole Christ's Hospital w Horsham (Sussex, w Anglji), wygłosił dnia 3 czerwca b. r. wykład, poświęcony szkole, w której pracuje.

Szkoła to zupełnie odmiennego typu od naszych. Dzieli się ona na 4-letnią „niższą" i 2-letnią „wyższą". Pierwsza (dla chłopców od 11—12 do 15—16 roku życia) obejmuje w swym programie obok zwyczajnych przedmiotów naukowych także języki obce, przyczem w podbudowie wspólnej obowiązujące są łacina i język francuski, na wyższym szczeblu zaś następuje rozdział na grupę „klasyczną" z łaciną, greką i językiem francuskim oraz grupę „neofilologiczną" z językiem francuskim i niemieckim. W ostatnim roku nauki w szkole „niższej" dokonywa się „koncentracja" w tej postaci, że uczniowie wybierają sobie jeden przedmiot główny i cztery pomocnicze, z których po roku zdają niby „małą maturę", t. zw. matriculation examination, czyli egzamin przejściowy do 2-letniej szkoły „wyższej". Ta szkoła ma już charakter wybitnie specjalny, a zarazem grupowy, nauka bowiem obejmuje tu (oprócz obowiązującego dla wszystkich języka ojczystego

i matematyki) tylko jedną grupę przedmiotów, np. kulturę klasyczną, nauki ścisłe, nauki techniczne, historję, muzykę, formą nauki zaś jest współpracująca grupa pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty.

W ten sposób zorganizowana nauka przygotowuje uczniów, w ścisłem oparciu o selekcję i specjalizację, do egzaminu konkursowego, uprawniającego do ubiegania się o stypendja uniwersyteckie. Dochodzi do niego około 50% uczniów.

Poza stroną naukową szkoła, będąca internatem, kładzie silny nacisk także na stronę wychowawczą. W tym celu dzieli uczniów swych na „domy", z których każdy obejmuje około 50 wychowanków, a na których czele stoi po pięciu „prefektów" lub „monitorów", mianowanych z pośród wychowanków przez władze szkolne i przysposabiających się w ten sposób do stanowisk kierowniczych w życiu.

Rok szkolny kończy się wielką uroczystością, na którą szkoła zaprasza rodziców, opiekunów i wysokie osobistości oficjalne. Główną jej treść stanowią popisy uczniów i sprawozdania z pracy całorocznej. Wieczorem zbierają się uczniowie w kaplicy, gdzie kierownik wręcza opuszczającym szkołę egzemplarz Biblji z następującemi słowami: „Zobowiązuję cię, byś pamiętał zawsze o wielkich korzyściach, wyniesionych z pobytu w szkole, byś pomagał innym w uzyskaniu wstępu do niej i, gdziekolwiek będziesz, dbał o dobre imię naszej szkoły".

Godzi się zaznaczyć, że szkoła w Horsham utrzymuje bardzo żywy kontakt ze swymi byłymi wychowankami i to nietylko idealny, lecz także praktyczny, gdyż uczniom słabszym, którzy nie uzyskali stypendjum, przychodzi niejednokrotnie z pomocą, wyszukując dla nich odpowiednie stanowiska.

W porównaniu z naszemi stosunkami szkoła Christ's Hospital jest droga, gdyż opłata za ucznia wynosi rocznie 30 funtów szterlingów, t. j. około 1.300 złotych. Mimo to uczęszczają do niej wyłącznie niezamożni uczniowie, pokrywający w całości ledwie $^1/_3$ wydatków. Resztę czerpie szkoła z odsetek od własnych kapitałów oraz z ofiar (po 500 funtów szterlingów), składanych przez różne instytucje i osoby prywatne, którym przysługuje za to dożywotnie prawo polecania chłopców zdolnych, lecz ubogich.

Dr. Carleton Washburne wygłosił swój wykład dnia 5 czerwca 1931 r. Wykład ten, ilustrowany przeźroczami, poświęcony był szkołom w Winnetce (miejscowości oddalonej o 12 km od Chicago), których prelegent jest superintendentem, a w szczególności stworzonemu przez siebie i grupę tamtejszych nauczycieli t. zw. systemowi Winnetki.

Wyraziwszy na wstępie radość z nadzwyczajnych postępów szkolnictwa w odrodzonej Polsce oraz z niezwykłego faktu, że obecnym jej ministrem oświaty jest pedagog, a nie polityk, p. Washburne przystąpił do właściwego przedmiotu swego wykładu.

Szkoły w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej różnią się od szkół europejskich charakterem napoły prywatnym; subwencjonowane przez Stany, posiadają znaczną swobodę w układaniu programu i doborze metod. Dzięki temu też i szkoły elementarne w Winetce mogły stać się rodzajem laboratorjum pedagogicznego, w którem nauczycielstwo wypracowuje doświadczalnie i umiejętnie program i metody nauczania. Za podstawę swej pracy „system Winnetki" przyjmuje pewne założenia socjologiczne i filozoficzne, a przedewszystkiem następujące cztery: 1) doniosłość okresu dziecięcego i jego prawo do szczęścia, 2) obowiązek szkoły do rozwoju indywidualności dziecięcych, 3) konieczność wpajania w dzieci obok ducha społecznego i obywatelskiego poczucia wspólnoty ogólnoludzkiej i 4) konieczność redukcji materjału naukowego do wiadomości bezwzględnie niezbędnych dla wszystkich.

O te zadania t. zw. stara szkoła nie dba wcale: niema w niej miejsca ani na szczęście dzieci, ani na kształcenie ich indywidualności, jak tego dowodzą fakty z życia genjuszów tej miary, co Edison, Ford, Lindbergh, którzy nie mogli ukończyć szkół normalnych; co więcej, i uspołecznienie dzieci jest w tej szkole zaniedbane, skoro za jedyny, automatyczny niejako środek uspołeczniający uważa się w niej samo zbiorowe życie dzieci szkolnych. Wreszcie i to, co stanowi jedyną silną stronę starej szkoły, mianowicie udzielanie dzieciom wiedzy, nie jest w niej ani dość racjonalne, ani wydatne.

Główne przyczyny tego stanu rzeczy stanowi program, układany przez pedagogów, nie znających potrzeb życia współczesnego, i stąd obciążony nadmiernym balastem pamięciowym, oraz błędny pogląd na różnice indywidualne dzieci w poszczególnych klasach; te ostatnie ilustruje p. Washburne schematami, wykazując znaczną rozpiętość owych różnic i stwierdzając, że stara szkoła przystosowana była przedewszystkiem do typu przeciętnego.

System Winnetki pracuje w duchu wymienionych powyżej postulatów. W tym celu stara się on przedewszystkiem wyznaczyć w sposób racjonalny ów minimalny trzon wiadomości niezbędnych dla wszystkich dzieci. Za następne zadanie uważa opracowanie odpowiedniego materjału naukowego lub podręczników, na których dzieci mogą przyswajać sobie owe wiadomości w sposób samodzielny i przystosowany do indywidualnych swych zdolności i tempa pracy. Trzecie zadanie wreszcie stanowi ułożenie t. zw. testów diagnostycznych, służących do kontroli nabytych wiadomości i umiejętności; różnią się one od tradycyjnych egzaminów tem, że: 1) celem ich nie jest klasyfikowanie uczniów ani promowanie ich do klas wyższych, lecz stwierdzenie tych momentów, w których dziecko potrzebuje jeszcze dalszej pomocy i ćwiczeń, 2) kontrolę tę przeprowadzają same dzieci zapomocą odpowiednio ułożonych podręczników, 3) są to t. zw. testy „inwentarzowe", t. j. zawierające wszystkie elementy, które w danym zakresie dziecko powinno i musi przyswoić sobie w 100%, zanim pójdzie dalej.

Poza temi wiadomościami niezbędnemi dzieci pobierają naukę innych przedmiotów, jak np. literatury, sztuk pięknych i t. d., z których jednak nie są „testowane". Jest tu pole do bardziej indywidualnego kształcenia.

Dzięki takiej metodzie i technice pracy odpadają w systemie Winnetki te czynniki, które tworzą główne wady obecnej szkoły, a mianowicie: nadmiar niepotrzebnego materjału w programie, konieczność uczenia się tego samego materjału przez wszystkie dzieci bez względu na stopień swych zdolności i postępów, oraz tak niezmiernie przygnębiający system „odpytywania lekcyj" i egzaminowania, w miejsce ich zaś realizuje Winnetka zasady selekcji, elastyczności, „szkoły na miarę", zyskując w ten sposób możność pozostawiania dzieciom czasu na kształcenie się indywidualne i społeczne.

Kształcenie indywidualne odbywa się także zapomocą gier i zabaw na wolnem powietrzu i pod kierunkiem nauczyciela, służących rozwojowi fizycznemu i wyrobieniu w dzieciach poczucia „fair play", tudzież zapomocą wolnych zajęć, które dzieci wybierają sobie wedle własnych upodobań (technicznych, artystycznych i t. d.).

Wychowaniu społecznemu, a w szczególności kształceniu poczucia odpowiedzialności, służą prace młodzieży w t. zw. komisjach samorządowych, zawiadujących bibljoteką, uprawą ogrodu, utrzymywaniem ładu, czystości i karności, wydawaniem gazetki szkolnej, sklepikiem szkolnym i t. d. Jest takich komisyj około 15, a każde dziecko należy co najmniej do jednej z nich.

Pod koniec swego wykładu p. Washburne zaznaczył, że mimo dwunastoletnich swych doświadczeń nauczycielstwo Winnetki nie uważa swego „systemu" za skończony „plan", lecz że, w myśl zasady laboratoryjnej, nieustannie zmienia go i ulepsza. *J. M.*

KURS WAKACYJNY W GENEWIE

W końcu lipca b. r. Instytut Pedagogiczny J. J. Rousseau'a (Institut des Sciences de l'Education) w Genewie zorganizował tygodniowy kurs pedagogiczny. Na kursie wykładali profesorowie Instytutu i ich asystenci. Najciekawszemi, najbardziej naukowemi i najpiękniejszemi co do formy były wykłady prof. Jana Piaget'a „O zabawie i myśli symbolicznej u dziecka". Prof. Piaget, wybitny znawca psychologji dziecka, dzieli zabawy na trzy rodzaje: pierwszy co do czasu tworzą zabawy ćwiczeniowe (les jeux d'exercice); rodzaj ten, wspólny i młodym zwierzętom, polega poprostu na ćwiczeniu poszczególnych ruchów, np. podnoszenie ciała, wyciąganie ręki, skakanie, bieganie i t. d. Drugi rodzaj, właściwy już tylko dzieciom, a nieznany młodym zwierzętom, tworzą zabawy symboliczne (les jeux de symbole), np. dziecko pędzi za kółkiem i nazywa to jazdą na rowerze lub jeździ na patyku jako na koniu. Trzeci rodzaj, najwyższy, wspólny i ludziom starszym, tworzą

zabawy, oparte na pewnych regułach (les jeux de règle), np. zabawa w zbójców i żandarmów, rozmaite gry w piłkę i t. d. Prof. Piaget analizował głównie zabawy symboliczne, starał się je uzasadnić psychologją indywidualną dziecka i ilustrował swe wywody przykładami z zabaw swoich maleńkich córeczek. Słuchanie tych opowiadań, podawanych z wielkim artystycznym talentem, było prawdziwą rozkoszą.

Wykłady prof. Piotra Bovet'a „O zasadach i realizacji szkoły czynnej" odznaczały się wyjątkową jasnością. W formie, może nieco za rozwlekłej, scharakteryzował doskonale prof. Bovet szkołę czynną, mającą, jak wiadomo, tyle rozbieżnych określeń, jako szkołę opartą przedewszystkiem na budzeniu zainteresowania u uczniów. Ciekawe też były wykłady prof. E. Claparède'a z dziedziny psychologji eksperymentalnej, nie przynosiły one jednak niczego nowego. Wreszcie zasługują na podkreślenie bardzo inteligentne wykłady prof. Ch. Baudouin'a „O psychagogji". Odczyty pozostałych siedmiu prelegentów nie były tak interesujące, jak powyższych czterech.

Poza programem oficjalnym, ale w ramach kursu, wygłosiła p. J. Michałowska, wizytatorka Min. W. R. i O. P., odczyt o zamierzeniach naszego Ministerstwa, odnoszących się do uregulowania sprawy wychowania w szkołach polskich. Sam odczyt, jak i przedwstępne entuzjastyczne przemówienie prof. Piaget'a o szkolnictwie w Polsce i o wielkich zasługach p. Michałowskiej, zrobił korzystne wrażenie na audytorjum, złożonem z kilkudziesięciu słuchaczów, reprezentujących rozmaite narody europejskie, a nawet i nieeuropejskie, gdyż byli tam także nauczyciele ze Stanów Zjednoczonych, Marokka i Indyj. Udział Polaków był stosunkowo liczny, bo było nas dziesięciu.

A. Ryniewicz.

WYSTAWA PRAC W PAŃSTWOWYM INSTYTUCIE ROBÓT RĘCZNYCH

Dnia 13 czerwca b. r. — w związku z zakończeniem roku szkolnego — otwarta została wystawa prac Państwowego Instytutu Robót Ręcznych (Warszawa, ul. Górczewska 8).

Otwarcia dokonał w zastępstwie nieobecnego Pana Ministra W. R. i O. P. Dyrektor Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego w Ministerstwie W. R. i O. P. p. dr. Michał Mendys.

Na otwarciu obecny był Kurator Okręgu Szkolnego Warszawskiego p. Ignacy Pytlakowski, Naczelnicy Wydziałów pp. Ignacy Dzierżyński, Czesław Statkiewicz, p. Marja Zaborowska, Wizytator Hellmann oraz liczne grono nauczycieli i pedagogów.

Wszystkich gości witał i oprowadzał po wystawie Dyrektor Instytutu p. Władysław Przanowski przy fachowym udziale pracowników Instytutu.

Wystawa obejmuje kilka ogromnych i ciekawych — tak co do metod nauczania, jak i wyników — działów, a mianowicie:

1. dział rysunków;
2. „ wyrobów z drzewa z meblarstwem włącznie;
3. „ wyrobów z metalu;
4. „ pomocy naukowych szkolnych;
5. „ robót z tektury i introligatorstwa;
6. „ szycia i kroju.

Dn. 16 czerwca wystawę zwiedził szczegółowo, bawiąc tam kilka godzin, Pan Minister W. R. i O. P.

Stwierdzić należy ogromny postęp prac i metod Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, widoczny z roku na rok, a śmiało powiedzieć można, że jest to dziś jedna z najlepszych instytucyj tego rodzaju w całej Europie, którą to opinję wypowiadają również liczni pedagodzy cudzoziemcy.

Instytut wykształcił do dziś liczne rzesze nauczycieli fachowców, pracujących wydatnie we wszystkich punktach Rzeczypospolitej, a podkreślić należy, że przechodzi stopniowo pod względem budżetowym na samowystarczalność, obciążając dziś Skarb Państwa na mniej niż 50% swego budżetu, gdy tymczasem jeszcze przed kilku laty był w 100% utrzymywany przez Skarb Państwa.

Pierwotnie zamierzona na kilka dni wystawa przedłużyła swoje trwanie i codziennie była zwiedzana przez liczne wycieczki szkolne i szerokie masy zainteresowanych.

Mianowicie zatrzymano wystawę do pierwszych dni lipca, t. j. aż do Zjazdu Pedagogów Słowiańskich, który w tym czasie odbył się w Warszawie z inicjatywy Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania. *J. H.*

PIERWSZY SŁOWIAŃSKI KONGRES PEDAGOGICZNY W WARSZAWIE

W dniach 1—5 lipca b. r. odbył się w Warszawie w sali Gimnazjum im. Królowej Jadwigi Pierwszy Słowiański Kongres Pedagogiczny pod protektoratem P. Ministra W. R. i O. P. dr. Sławomira Czerwińskiego oraz posłów: p. Wacława Girsy (Czechosłowacja), p. Vladimira Robeff'a (Bułgarja) i p. Branko Lazarevic'a (Jugosławja). Inicjatorkami kongresu były: Polska Sekcja Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania oraz Federacja Związków Nauczycielskich Narodów Słowiańskich. Oba te stowarzyszenia zajęły się też organizacją kongresu, który wziął sobie za cel nietylko zobrazowanie obecnego stanu szkolnictwa w poszczególnych krajach słowiańskich, ale i omówienie wspólnych zagadnień pedagogicznych oraz rozpatrzenie projektu utworzenia stałej słowiańskiej centrali dla spraw Nowego Wychowania.

Kongres odbył dwa zebrania plenarne oraz obrady trzech sekcyj z dyskusją. Na zebraniu plenarnem wygłosili odczyty: dr. Katzaroff, prof. uniwersytetu w Sofji („Dążenia reformatorskie w Bułgarji"), dyr. Jov. Jovanovic

(„Szkoła twórcza a życie"), p. Wawrzynowski („Współdziałanie Słowian. Istota, cel i środki współpracy pedagogicznej"). Odczyt p. Stefana Drzewieckiego, ze względu na materjał informacyjny, przedstawiający „Stan szkolnictwa w państwach słowiańskich", podajemy poniżej w skróceniu.

„Szkolnictwo państw słowiańskich ma wspólne lub pokrewne tendencje, które w pracach pedagogów mogą przyczynić się do ustalenia wspólnej międzysłowiańskiej platformy wychowania. Ziemia i lud wiejski są podwaliną bytu narodowego Słowian, a stąd — duch demokratyczny szkolnictwa słowiańskiego".

„B u ł g a r j a. Zrealizowano tam konsekwentnie jednolitość szkolnictwa. Czteroletnia szkoła powszechna, trzyletnie progimnazjum i pięcioletnie gimnazjum powiązane są ze sobą programowo. Szkolnictwo jest państwowe, koedukacyjne. Związek Nauczycielski odgrywa olbrzymią rolę w sprawach szkolnictwa. Przy Ministerstwie istnieje Rada Naukowa i Komitet Szkolny. Oświata jest zorganizowana na podstawach wybitnie demokratycznych. — Dwie rzeczy są tu święte: ziemia i wychowanie młodzieży. — Już pierwsza konstytucja Księstwa Bułgarskiego mówiła o nauce początkowej obowiązkowej i bezpłatnej dla wszystkich obywateli państwa. — Kładzie się nacisk na prace fizyczne uczniów oraz na współpracę miasta ze wsią (Związek Młodych dla rozwoju ekonomicznego i kulturalnego wsi)".

„J u g o s ł a w j a. Ustrój szkolny oparty jest na istotnem wyczuciu interesów mas ludowych. — Rząd jugosłowiański ma do zwalczenia ogromny brak szkół. — Ustawa szkolna z 1930 r. kładzie główny nacisk na nauczanie praktyczne uprawy roli, dla dziewcząt — gospodarstwa domowego oraz na wychowanie fizyczne. — Ostatnie lata wykazują rozwój szkolnictwa wyższego".

„C z e c h o s ł o w a c j a. Szkoła czeskosłowacka zmierza do wcielenia w życie ducha naszych czasów, opartego na tolerancji narodowej i sprawiedliwości międzynarodowej. „Miłość ojczyzny nie wymaga nienawiści do obcych" (Prezydent Masaryk). — Czechosłowacja żąda oświaty dla wszystkich. — Położenie szkolnictwa w Czechosłowacji po wojnie zbliżone było do położenia szkolnictwa w Polsce. Republika musiała na terenie szkolnictwa usuwać pozostałości ducha zaborcy. — Szukając podstaw dla reformy programu szkół powszechnych i średnich, władze szkolne czeskie wybrały jedyną drogę demokratyczną i celową, oparłszy pracę na stałem badaniu opinji szerokich kół nauczycielskich. Ostatnie próby programowe Ministerstwa idą po linji zrównania programu wyższych klas szkoły powszechnej i niższych szkoły średniej, kładąc w ten sposób podwaliny pod szkołę jednolitą".

„P o l s k a. Realizacja programu demokratycznego polskiej oświaty narodowej w myśl haseł nowoczesnej pedagogji jest nawiązaniem nici polskiej tradycji, zerwanej przez lata niewoli. Początkiem tej nici jest założenie w 1364 r. Uniwersytetu w Krakowie, jej punktem głównym — Komisja

Edukacji Narodowej (r. 1773), opierająca wychowanie dziecka na jego naturze, na prawach fizycznego i duchowego rozwoju człowieka".

„Pedagogja Polski niepodległej stanęła na stanowisku zgodnem ze współczesnemi hasłami wychowawczemi".

„Ideał wychowawczy szkoły polskiej musi być wykładnikiem warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Musi być w harmonji z tem, do czego społeczeństwo w danym okresie dziejowym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy" — powiedział Minister W. R. i O. P. dr. Sławomir Czerwiński w lipcu 1929 r. na I-szym Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu. Ideałem tym jest przejście od stanu niewoli do stanu niepodległości. W okresie niewoli potrzebny był Polsce typ bojownika-romantyka, dzisiejsza szkoła polska wymaga typu pracownika. Szkoła polska musi zmierzać do wychowania człowieka, któryby zawierał elementy dodatnie obu wymienionych typów".

„Ciekawe są pod tym względem odpowiedzi na ankietę Polskiej Sekcji Ligi Nowego Wychowania: D o b r o l u d u i j e g o s y n ó w jest celem szkoły, o b u d z e n i e c z ł o w i e k a w l u d z i a c h. Szkoła uczy umiejętnego życia w zmartwychwstałej Ojczyźnie, uczy ścierać z duszy polskiej ślady niewoli, rozwijać serca".

„Zestawienia cyfrowe z dziedziny szkolnictwa z lat 1903, 1921 i 1929/30 ilustrują znakomity rozwój budowy materjalnej i organizacyjnej".

„Duży nacisk kładziono na pogłębienie treści pracy szkolnej, ustalając cele wychowawcze szkoły, jako zharmonizowanie interesów jednostki z interesami państwa".

„Rzeczą pierwszorzędnej wagi ze względu na interesy gospodarcze państwa jest reorganizacja szkoły zawodowej. Również paląca jest kwestja kształcenia nauczycieli".

„Ankieta L. N. W., skierowana do nauczycielstwa, zawierała cztery grupy zagadnień: 1) metody pracy, 2) metody wychowawcze, 3) zagadnienie współdziałania domu i szkoły oraz 4) zagadnienie współdziałania szkoły z instytucjami opieki społecznej nad dziećmi oraz organizacjami społecznemi. Większą część odpowiedzi dały szkoły powszechne, zagłębiając się zwłaszcza w badanie zagadnienia 1) i 2). W p. 1) ankieta zajmuje się m. i. metodami daltońską i Decroly'ego. Podkreśla dodatnie wyniki nauczania syntetycznego, metody projektów, połączonej metody Decroly'ego i daltońskiej. Głosów przeciwnych nowym metodom jest mało. Trudności nasuwa sprawa kontroli pracy i postępów uczniów oraz ocena tych postępów. W p. 2) ankieta wykazuje głębokie poszanowanie natury dziecka i jego indywidualności przez nauczycieli. Samorząd jest doskonałym środkiem wychowania społecznego i państwowego. Szczegółowo potraktowana została w ankiecie sprawa koedukacji ($^2/_3$ szkół powszechnych, $^1/_3$ szkół średnich). Zasadniczo odniesiono się do niej naogół pozytywnie, z zastrzeżeniem co do czasu jej wprowadzenia (należy jak najwcześniej). Przeciwko koedukacji wypowiadano się ze

względu na różny stosunek dziewcząt i chłopców do pracy szkolnej oraz z powodu „konfliktów erotycznych". Szkoła średnia dała odpowiedzi mało. Metoda laboratoryjna, jej zdaniem, nie zdąży wyczerpać programu ministerjalnego. Szeroko uwzględniono sprawę regulaminów szkolnych, samorządów szkolnych i prasy uczniowskiej".

„Szkoła polska realizuje obecnie podstawowy postulat pedagogiczny Claparède'a, że wychowanie, mające przygotować do życia, winno być życiem".

Tematem obrad Sekcji I-szej było zagadnienie współpracy krajów słowiańskich na polu Nowego Wychowania z referatem dr. M. Sevic'a („Teorja i praktyka w historji pedagogji narodów słowiańskich").

Przedmiotem dyskusji na obradach Sekcji II, obok referatów p. A. Oderfeldówny („Przemiany życia współczesnego a wychowanie") i dyr. St. Vrany („Reformy w szkolnictwie czeskosłowackiem"), były tezy uchwalone na walnem zebraniu Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania dnia poprzedniego, które brzmią, jak następuje:

1. Nowe wychowanie głosi, że tylko jednostki wzrastające w atmosferze opieki, życzliwości i zaufania, niewypaczone w okresie rozwoju, bez tajemnych zahamowań, mogą rozwijać się harmonijnie, jako osobowość, i być zdolne do wytworzenia lepszych form współżycia. W myśl tej zasady Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania uważa, że należy rozpocząć akcję w celu otoczenia dziecka atmosferą przyjaźni i opieki w społeczeństwie.

2. Nowe wychowanie dąży do uszanowania godności ludzkiej w sobie samym i w każdym człowieku. Aby ideał ten urzeczywistnić, należy rozpocząć walkę z objawami pogardy dla pewnych środowisk społecznych, walkę z przesądami kastowemi, należy zdemokratyzować nasze szkoły, poddać rewizji dotychczasowe metody wychowawcze i stosunek szkoły do domu.

3. Nowe wychowanie dąży do wytworzenia takich form życia zbiorowego, które uszlachetniają i rozwijają jednostkę, do przygotowania zastępów obywateli, rozumiejących potrzeby planowej, zorganizowanej współpracy, mającej na celu dobro ogółu — tak w obrębie państwa, jak i na terenie międzynarodowym — słowem, przyszłych twórców nowych norm i form społecznych. Szkoła musi starać się o uspołecznienie uczniów, wdrażając ich do zespołowej pracy dla dobra ogółu.

4. Nowe wychowanie dąży do zachowania i potęgowania sił duchowych dziecka, do wyzwolenia twórczych sił jednostki. W ramach dzisiejszych programów realizacja tych haseł jest niemożliwa, treść ich jest narzucona dziecku, nie wiąże się z jego przeżyciami; nie mogą być zużytkowane te siły dziecka, które płyną z jego potrzeby działania i wypowiadania się. Należy rozpocząć akcję w celu zreformowania programów naszych szkół, dążąc do ograniczenia ilości materjału tak, by umożliwić głębsze przyswojenie treści przez dzieci i twórczą pracę dziecka w szkole.

Na obradach Sekcji III zwrócono głównie uwagę na stosunek nowego wychowania do kultury wsi. W referacie swym („Kultura wsi a nowe wychowanie") p. Radlińska poruszyła zagadnienie realizacji nowego wychowania w szkole wiejskiej, tak powszechnej, jak i średniej — zagadnienie niezmiernie ważne zarówno ze społecznego, kulturalnego, jak i ściśle pedagogicznego punktu widzenia. Szkoła wiejska bowiem w wyższym stopniu niż miejska oddziaływa bezpośrednio na środowisko. Należy dążyć, by ta szkoła — tak samo, jak szkoła w mieście — umożliwiała wszechstronny rozwój dziecka, wyrabiała jego sprawność fizyczną i umysłową. W dążeniu do urzeczywistnienia tych celów szkoła na wsi napotyka wielkie trudności organizacyjne. Jednem z najważniejszych zadań współpracy pedagogów krajów rolniczych powinno być dokładne rozpoznanie tych trudności, przedstawienie środków do ich zwalczania w celu wyrównania szans życiowych dzieci wiejskich i miejskich.

Po zakończeniu kongresu jego uczestnicy zwiedzili parę szkół w Warszawie, m. i. przedszkole miejskie na Lesznie, gimnazjum im. Batorego, wystawę prac słuchaczów Instytutu Robót Ręcznych oraz warszawską szkołę pielęgniarek i szkołę rolniczą pod Łowiczem. *E. A. K.*

KONGRES PEDAGOGICZNY W WILNIE

W dniach od 4 do 8 lipca b. r. odbył się w sali Śniadeckich Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 5-dniowy kongres pedagogiczny, zorganizowany przez Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Kongres ten był kontynuacją prac, zaczętych przez kongres w Poznaniu w 1929 r. w czasie Wystawy Krajowej, na którym, jako naczelne zagadnienie, wysunięto temat: „O ideał wychowawczy szkoły polskiej", referowany przez ś. p. Ministra W. R. i O. P. dr. Sławomira Czerwińskiego. Program tegoroczny, obejmujący bardzo bogaty materjał obrad, wysunął jako zagadnienie czołowe temat: „Cele i zadania szkoły polskiej" w związku z postulatami kongresu poznańskiego. Referował p. Karol Makuch. — Pozatem na obradach plenarnych wygłoszono następujące referaty:

„Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów" — dr. Hanna Pohoska.

„Stan i wyniki nowoczesnych nauk psychologicznych w zastosowaniu do potrzeb wychowania i nauczania" — dr. Marja Librachowa.

„Zagadnienie ustroju szkolnictwa" — p. Stanisław Somorowski.

„Naczelne zasady dydaktyczne i organizacja nauczania w szkole ogólnokształcącej" — p. Romuald Petrykowski i p. Hugo Kaufman. Wygłoszona została tylko część opracowana przez p. Kaufmana, ponieważ p. Petrykowski, wskutek choroby, udziału w kongresie nie wziął.

„Rola poszczególnych przedmiotów nauczania, jako środków do osiągnięcia celów wychowawczych" — p. Stanisław Somorowski.

„Społeczno-państwowe zadanie wychowawczej nauki o Polsce współczesnej" — dr. Hanna Pohoska.

„Stan i potrzeby w dziedzinie czytelnictwa młodzieży" — dr. Helena Radlińska.

Referaty te, z wyjątkiem referatów informacyjnych, zostały przedyskutowane na komisjach, gdzie wygłoszono jeszcze osobne referaty w związku z całokształtem pracy w szkole ogólnokształcącej, powszechnej i średniej.

Na komisji organizacji wychowania p. Stefan Łopatto mówił na temat: „Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą w szkole i poza szkołą", p. Jerzy Ostrowski: „Uczniowskie organizacje szkolne".

Na komisji „Pierwszych czterech lat nauczania" p. Stefanja Usarkowa rozwinęła plan organizacji nauczania i wychowania w szkole powszechnej na podstawie doświadczenia w szkole przez siebie kierowanej.

Komisja „Czytelnictwa dzieci i młodzieży" miała dodatkowe referaty p. B. Grosglikowej o zainteresowaniach młodzieży i p. M. Gutrówny o bibljotekach dla dzieci.

W komisji higjeny i wychowania fizycznego dr. med. Antoni Borowski referował zagadnienie „Higjeny pracy w szkole", p. R. Czyżewski — „Organizację pracy z zakresu ćwiczeń cielesnych w szkole", dając oprócz tego pokazową lekcję „metody bezpośredniej celowości ruchu", mjr. Lancho — „Rolę przysposobienia wojskowego na terenie szkoły", p. Kappowa — „Organizację Sekcji Wychowania Fizycznego przy Związku Nauczycielstwa Polskiego". Nie omówiono zagadnienia, choć przygotowany był referat na temat: „Harcerstwo, jako czynnik wychowawczy".

W komisji psychologicznej p. Marja Kaczyńska referowała na temat: „Opieka psychologiczna nad dzieckiem szkolnem", p. Natalja Hanowa na temat: „Opieka nad dzieckiem sprawiającem trudności w szkole" i p. Janina Bużycka na temat: „Opieka psychologiczna nad młodzieżą opuszczającą szkołę powszechną".

Pozatem pięć komisyj pracowało na podstawie poszczególnych referatów nad przedmiotami nauczania w szkole powszechnej i średniej.

W komisji humanistycznej wygłoszono i przedyskutowano w podkomisjach następujące referaty: „Program i wytyczne metod nauczania języka polskiego w szkołach ogólnokształcących" — referenci pp. T. Wojeński, K. Staszewski i H. Schipper; „Program i cele nauczania historji w szkołach powszechnych i średnich" — referentki pp. Marja Wysznacka i dr. Natalja Gąsiorowska; „Nauczanie języków obcych" — referował p. Edmund Semil.

W komisji przyrody i geografji: „Program geografji w szkole powszechnej i pięcioletniem gimnazjum" — referentka dr. St. Niemcówna, „Program i wytyczne metod nauczania przyrody w szkołach powszechnych" — referował p. St. Somorowski, „Program przyrody w szkołach średnich" — referował p. J. Kaczanowski i „Program fizyki i chemji" — referował p. L. Kojrański.

W komisji „Nauki o Polsce współczesnej" przedyskutowano plenarny referat: „Społeczno-państwowe zadanie wychowawczej nauki o Polsce współczesnej".

Komisja przedmiotów artystyczno-technicznych pracowała na podstawie referatów: „Program i postulaty metodyczne nauki robót ręcznych", „Program i wytyczne metody nauczania rysunku" oraz „Wytyczne do programu śpiewu w szkole powszechnej" — referenci pp. W. Snopek i T. Mayzner.

Komisja matematyczna po wysłuchaniu przedyskutowała referaty: p. Heleny Stattlerówny i p. Michała Hornowskiego na temat: „Nauczanie matematyki w szkole powszechnej i w szkole średniej".

Każda z komisyj przedmiotowych zajęła się również tezami referatu plenarnego: „Rola poszczególnych przedmiotów nauczania, jako środków umożliwiających osiągnięcie celów wychowawczych indywidualnych, społecznych i państwowych". Przyjęte przez komisje tezy zostały zreferowane plenum kongresu w ostatni dzień obrad i przezeń przyjęte, lub też przekazane Wydziałowi Pedagogicznemu Związku do przepracowania jeszcze i przedłożenia przyszłemu kongresowi. Ten los spotkał np. tezy komisji historycznej, ponieważ wyłoniły się dwa stanowiska, żywo dyskutowane nawet na plenum kongresu, w stosunku do zagadnienia, czy w niższych oddziałach szkoły powszechnej (III i IV) ma być wprowadzona historja t. zw. polityczna, czy tylko historja kultury. Również tezy komisji „Nauki o Polsce współczesnej" ze względu na brak na plenum referentki, która z powodu choroby musiała wyjechać — przekazane zostały Wydziałowi Pedagogicznemu Związku. Ponieważ tez jest zbyt wiele, by je można było wszystkie przytaczać w sprawozdawczym artykule, dlatego podam tylko tezy referatu naczelnego „Cele i zadania szkoły polskiej", przyjętego żywym aplauzem przez kongres. Referat ten stanowił tło, na którem opracowany był cały materjał kongresowy. Jest on zarazem wyrazem nastawienia myślowego i uczuciowego nauczycielstwa skupionego w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Tezy te są następujące:

1. Szkoła jest organem wychowania społeczno-państwowego. Państwo, rozumiane jako grupa społeczna, kulturalno-terytorjalna.

2. Cele i zadania szkoły wszelkiego typu wyznaczać i określać należy u nas w Polsce jedynie na tle grupy społeczno-państwowej, jej potrzeb i konieczności, w kierunku utrwalenia odzyskanego bytu niepodległości państwowej, rozwoju kultury, mocy i potęgi Państwa w ustroju republikańsko-demokratycznym.

Wynika z tego:

3. Że dobro ogólne, t. j. cele społeczno-państwowe, jest dobrem naczelnem, a dążenie do niego obowiązkiem tak obywatela-jednostki, jak i obywateli — grup społecznych we wszelkich istniejących formach stowarzyszeń,

związków, ugrupowań politycznych, zawodowych, kulturalno-oświatowych i innych.

Szkoła więc nie może wysuwać na plan pierwszy celów indywidualnych jednostki, jako swego zadania wychowawczego, ale cele społeczno-państwowe, uznając zasadę, że jednostka istnieje dla służby społeczeństwa, dzięki któremu może istnieć, rozwijać się i doskonalić, zaś Państwo jest formą społeczno-kulturalną, która przez popieranie rozwoju i postępu własnego społeczeństwa służy tworzeniu wartości ogólnoludzkich.

4. Ustanawiając sobie cel społeczno-państwowy jako metę, do której zdąża, szkoła pamiętać będzie zawsze o tem, że poziom społeczno-państwowy zależy od wartości członków danego społeczeństwa, a więc, że organizacja pracy i życia szkoły sprzyjać winna rozwojowi i doskonaleniu się jednostek, które — osiągnąwszy nawet najwyższy indywidualny rozwój — w ideowej atmosferze szkoły nauczą się cele własne i społeczno-państwowe stawiać jako jedne i nierozłączne.

5. Społeczeństwo potrzebuje obywateli zdrowych i sprawnych fizycznie, rozwiniętych umysłowo, wykształconych i wyposażonych w życiowo potrzebną, kulturalnie pożyteczną wiedzę ogólną oraz fachową dla każdego według jego uzdolnień, sprawności i zamiłowania, wychowanych w kulturze moralnej i towarzyskiej; dlatego szkoła jako zadanie swoje dla pracy codziennej postawić musi:

a) należycie pojęte wychowanie fizyczne i higjeniczne (zdrowie, czerstwość, tężyzna i sprawność fizyczna, zamiłowanie czystości i higjeny życia codziennego, godziwych zabaw, gier, sportów — radości życia),

b) wykształcenie umysłowe i wyposażenie w wiedzę zależnie od typu i poziomu szkoły — opierając się w tym dziale o wskazania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej co do zakresu programu i metod pracy,

c) wychowanie społeczno-moralne z wysunięciem na czoło zasady współdziałania, solidarności członków grupy, podporządkowania się jednostki dążnościom grupy, pracy dla grupy, w pojęciu grupy coraz szerszem: od rodziny, klasy, szkoły, gminy, aż do pojęcia społeczeństwa, Ojczyzny-Państwa.

Rozwijając zdolność współdziałania i podporządkowania się jednostki grupie — szkoła pamiętać musi o wyrabianiu poczucia godności osobistej i wartości swej jednostki w grupie — poczucia odpowiedzialności nietylko za własne czyny, ale i za działalność grupy społecznej, do której przynależy, z czego wynikać musi pozytywnie krytyczna ocena działalności własnej grupy tak, by jednostka umiała zdobyć się na wolę i moc przeciwstawienia się i przeciwdziałania w razie, gdyby grupa wysunęła interes własny jednostek ponad interes ogólny, a może ponad interes Ojczyzny.

6. Ponieważ istotną wartością obywatela jest jego rzetelna i uczciwa praca dla dobra społecznego, a zarazem własnego — do zadań szkoły należy uczyć pracować rzetelnie, możliwie twórczo — uczyć przytem szacunku dla

wszelkiej pracy tak fizycznej jak i umysłowej i wskazywać jako konieczny warunek dobrego obywatela należyte przygotowanie się do takiej, czy innej pracy.

7. Szkoła budzi ambicję twórczości osobistej i grupowej, wskazując na przykładach, jak jedno pokolenie po drugiem dorzuca nowe dobra kulturalne do poprzedniego dorobku tak w dziedzinie kultury materjalnej, jak i duchowej; jak naród i państwo każde wnosi swoje wartości do skarbca kultury ogólnoludzkiej i jak wzajemnie wszyscy z tych dóbr korzystamy, stając się członkami wielkiej kulturalnej rodziny cywilizowanego świata.

8. Szkoła, będąc świadoma, że nigdy nie zdoła wykonać całej pracy wychowawczej i że praca ta nie jest napełnianiem duszy i umysłu dziecka bez jego udziału, pamięta stale o tem i dąży do tego, by wychowanka odpowiednio nastawić i przekonać, że jego własna praca samokształceniowa i samowychowawcza da dopiero ostatecznie pełnię jego wartości, wytworzy jego osobowość. Szkoła jest mu tylko przewodnikiem i przyjacielskim doradcą przez niewiele lat uczęszczania do niej.

Z tezy tej wynika jednak, że cała organizacja pracy w szkole powinna być nastawiona na samokształcenie i samowychowywanie oraz współwychowanie przez współpracę wychowanków i nauczycieli.

9. Wychowując możliwie twórczych pracowników, przekonanych o wartości pracy dla człowieka, ucząc wychowanka swego kochać pracę, jako treść życia, szkoła budzi zarazem głębokie ukochanie tego, co zapewnia nam pracę spokojną przy własnych polskich warsztatach; ukochanie niepodległej, silnej, kulturalnej Ojczyzny-Państwa, oparte na zobrazowaniu wychowankom przeogromnej ofiary, poniesionej przez tyle pokoleń dla odzyskania niepodległego bytu państwowego; ukochanie piękna, bogactwa i kultury naszej; ukochanie, które szkoła potrafi zakuć w potencjalny czyn żołnierski patrjotybojownika, gotowego każdej chwili do obrony ewentualnie zagrożonej niepodległości, względnie do obrony całości i bezpieczeństwa granic Rzeczypospolitej, ustalonych przez traktaty pokojowe.

Tak postępując, zdążać winna polska szkoła w swej pracy do urzeczywistnienia owego ideału obywatela, o którym mówił na kongresie pedagogicznym w Poznaniu p. Minister Czerwiński — ideału pracownika i bojownika, zdolnego walczyć w życiu codziennem o wartości społeczno-moralne, a w chwili wyjątkowej, gdyby zaszła potrzeba — o nienaruszalność granic naszego Państwa — o jego powagę, znaczenie i pełną niezależność.

Ten ideał nowego Polaka nowej Polski jest celem wychowawczym polskiej szkoły, a spełnienie zadań poprzednio skreślonych — drogą do niego.

10. Poza wysuniętemi już zadaniami szkoły o charakterze zasadniczym należy jeszcze podkreślić zadania jakby pomniejsze, a życiowo bardzo ważne. Są to te wszystkie, które określamy mianem „dobrego wychowania". Szczególnie u nas w dobie powojennej wobec szybkiego demokratyzowania się

całego społeczeństwa — wysunięcia się dotychczas zaniedbanych warstw włościańskiej i robotniczej — a spadku niejako dawnej elity społecznej — zadanie krzewienia kultury towarzyskiej poprzez pracę wychowawczą szkoły nabiera bardzo ważnego znaczenia. Obowiązek krzewienia kultury towarzyskiej musi szkoła wliczyć do swych codziennych zadań.

11. Zagadnienie wychowania narodowego, a wychowania państwowego w szkole i stosunek nauczyciela do niego.

W pojęciu wychowania społeczno-państwowego mieści się wychowanie narodowe. Cała przeszłość narodowo-państwowa, cały kulturalny dorobek Narodu jest treścią wychowania społeczno-państwowego, do której dodajemy treść współczesnego życia Narodu i Państwa.

12. Nauczyciel polski, mający stale w pamięci historyczną prawdę, że „takie będą Rzeczpospolite, jakie młodzieży chowanie", w spełnianiu zaszczytnej funkcji społeczno-wychowawczej winien stać bezwzględnie na stanowisku społeczno-państwowem i dążyć do realizowania zadań, w tezach powyższych określonych.

Zasługuje również na podkreślenie stanowisko kongresu wobec przysposobienia wojskowego w szkole, które winno być włączone w zakres programu szkolnego. Celem przysposobienia winno być wyrabianie w młodzieży czynnego patrjotyzmu i poczucia obywatelsko-państwowego, rozwijanie takich zalet, jak hart woli, moc wytrwania, karność, obowiązkowość, chęć ponoszenia odpowiedzialności za swe czyny, poradność, koleżeństwo, odwaga, pomnażanie sił fizycznych i budzenie zamiłowania do służby wojskowej.

Po dyskusji nad ustrojem szkolnictwa kongres przyjął jednomyślnie stanowisko referenta, podtrzymującego zasadę, że 7-letnia 7-klasowa szkoła powszechna powinna stanowić podbudowę całego szkolnictwa; pozatem oświadczył się za organizacyjnym podziałem szkoły średniej na 2 stopnie.

Chlubnie świadczy o nauczycielstwie, że mimo ciężkiej sytuacji materjalnej zainteresowanie kongresem, a więc nie materjalnemi sprawami, było duże. Przybyło bowiem około 600 delegatów związkowych ze wszystkich stron kraju. Prezes Związku senator Nowak złożył jedynie przy otwarciu kongresu deklarację, dającą wyraz ustosunkowaniu się Związku do ciężkiego położenia szkolnictwa i nauczycielstwa na skutek poczynionych przez Rząd restrykcyj oszczędnościowych i wzywającą czynniki państwowe do niedopuszczenia do załamania się szkoły i nauczyciela, mających budować przyszłość Polski w duszach młodego pokolenia. Dyskusji żadnej nad deklaracją nie prowadzono, przyjęto ją jednomyślnie i przystąpiono do prac, przewidzianych programem.

Przybyli na kongres liczni goście. Rząd reprezentował Wojewoda wileński p. Beczkowicz, Pana Ministra W. R. i O. P. — Dyrektor Departamentu dr. Mendys; byli nadto Kuratorowie p. Szelągowski z Wilna i p. Pogorzelski z Polesia oraz wielu przedstawicieli władz szkolnych I i II instancji.

K. Makuch.

KONGRES MIĘDZYNARODOWY NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH

Tegoroczny Kongres Międzynarodowego Związku Nauczycieli Szkół Średnich (Bureau International des Fédérations Nationales du Personnel de l'Enseignement Secondaire Public) odbył się w Paryżu od 16 do 24 lipca b. r. Na porządku dziennym były trzy główne tematy, wynikające z zeszłorocznej dyskusji na zjeździe w Brukseli nad przeciążeniem młodzieży. Otóż już wówczas okazało się, że kwestja ta jest wyjątkowo trudna, że nawet sam fakt przeciążenia nie jest jakimś pewnikiem i że jeżeli to przeciążenie istnieje, to temu złu powinny przeciwdziałać najrozmaitsze środki zaradcze, odmienne w każdym kraju, zależnie od specjalnych warunków. Zwrócono uwagę, że mnóstwo okoliczności pobocznych odgrywa w tem zagadnieniu bardzo ważną rolę, np. należyte pomieszczenie szkoły, odpowiednie zaopatrzenie gabinetów w pomoce naukowe, staranna opieka lekarza-psychjatry, kierowanie pracą pozaszkolną uczniów, znaczne ograniczenie materjału w programie szkolnym i t. d.

Kierownicy tegorocznego kongresu postanowili nie dopuszczać już do dyskusji nad tem, czy istnieje przeciążenie, czy nie, lecz prowadzić dyskusje nad trzema wybranemi kwestjami: 1. Zmniejszenie programu, 2. Kierowanie pracą domową uczniów, 3. Rola lekarza-psychjatry.

Pierwszy punkt był najcięższy, to też dyskusja nad nim rozwijała się z wielką trudnością. Istotnie, problem jest tak szeroki, że przeprowadzenie nad nim konkretnej dyskusji nawet wśród nauczycieli jednej narodowości jest, jak wiemy z doświadczenia, niełatwe. Skończyło się na rezolucji ogólnikowej, dzielącej materjał naukowy szkoły średniej na cztery grupy i polecającej wszędzie zwracanie uwagi na zasadnicze kwestje z troską o całość wychowania. Na wniosek przedstawiciela Jugosławji Zarząd ma utworzyć Komisję Międzynarodową, mającą określić program „minimum" dla wszystkich szkół średnich. Gdyby istotnie to zostało dokonane, byłoby to olbrzymim krokiem naprzód i stanowiło poważną zasługę w dziejach Związku.

Następnie mówiono o pracy pod kierunkiem (le travail dirigé), pojętej jednak ściśle na sposób francuski, t. j. tyczącej się uczniów, umieszczanych w internatach i pozostających pod kierunkiem specjalnego pomocnika nauczyciela (professeur adjoint). Z rzadką jednomyślnością występowali przedstawiciele rozmaitych narodów przeciw takiemu ujęciu zagadnienia, twierdząc, że prawdziwy nauczyciel zajmuje się nietylko nauczaniem młodzieży, ale i wychowaniem, przez co rozumie się i zajęcie się ogólną całodzienną pracą ucznia. Skończyło się znów na jednomyślnie przyjętej rezolucji, że obowiązkiem zasadniczym szkoły jest zaprawianie uczniów do samodzielnej pracy pozaszkolnej, sposób jednak wykonania tego postulatu nie może być określony dla wszystkich państw jednakowo.

Rolę lekarzy szkolnych referował gorący szermierz tej sprawy, lekarz

i profesor portugalski dr. J. Rodriguez. Jego dłuższy referat był jednym wielkim hymnem na cześć Polski, która dotychczas najlepiej wśród wszystkich narodów zorganizowała opiekę lekarską. Dokładne sprawozdanie o roli lekarza w szkołach w Polsce, wydrukowane w Bulletin International [1], podające najważniejsze punkty z naszych przepisów ministerjalnych normujących tę sprawę, były podstawą referatu, jak i rezolucji referenta, przyjętej po bardzo ożywionej dyskusji przez kongres. Z prawdziwą przyjemnością polscy delegaci mogli bezpośrednio stwierdzić, że energiczne wysiłki nasze na tem polu znalazły uznanie całego świata nauczycielskiego i stały się najlepszą propagandą dla Polski na terenie międzynarodowym.

Następny kongres odbędzie się w Anglji i poświęcony będzie omówieniu znaczenia sportów i prac ręcznych w wychowaniu szkolnem. Równolegle z pełnemi obradami Zarząd Związku (Comité directeur) załatwiał sprawy administracyjne. W historji Związku tegoroczny kongres ma wielkie znaczenie, ponieważ w tym roku zaczął obowiązywać nowy statut, kładący kres przewadze francuskiej. Według starego statutu było możliwe, że obaj sekretarze generalni byli narodowości francuskiej. Organ Związku wychodził w Paryżu i był redagowany wyłącznie w języku francuskim. Według nowego statutu liczba członków wydziału wykonawczego (odpowiadającego znaczeniem dawnemu sekretarjatowi) została powiększona do czterech, nadto statut zawiera zastrzeżenie, że co najwyżej po dwóch latach muszą się oni zmieniać i te narodowości, do których należą odchodzący członkowie wydziału, przez następne cztery lata nie mogą mieć żadnych reprezentantów w wydziale. Ta zmiana umożliwiła wejście do Związku Szwedom, Finlandczykom i Niemcom, przedstawiającym potężny „Deutscher Philologenverband", liczący ponad 30 tysięcy członków. Z tą chwilą Związek stał się naprawdę międzynarodowym. Przyszłość najbliższa okaże, czy takie rozszerzenie wydziału nie wywoła rozluźnienia administracji, a przez to i osłabienia całego Związku. W każdym razie obecnie Związek wzrósł w znaczeniu, gdyż liczba państw, mających w nim swych przedstawicieli, przekroczyła dwudziestkę.

A. Ryniewicz.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES DZIECKA

Staraniem francuskiego Stowarzyszenia Nauczycielek Ochron i Przedszkoli odbył się w Paryżu w dn. od 27 lipca do 1 sierpnia b. r. Międzynarodowy Kongres Dziecka. Na kongres przybyło wielu wybitnych pedagogów,

---

[1] Bulletin Intern. des Fédérations Nationales du Personnel de l'Enseignement Secondaire Public ogłosił w kilku numerach odpowiedzi na ankietę, które miały być podstawą dyskusji na kongresie. Odpowiedzi z Polski, wydrukowane w numerze 32 z czerwca b. r., str. 77—84, nadesłał Nacz. Wizytator Higj. Szkolnej Min. W. R. i O. P. dr. St. Kopczyński. *(Przyp. red.).*

jak: prof. A. Ferrière, prof. O. Decroly, p-na A. Descoeudres, prof. H. Piéron, dr. Th. Simon i i. Referaty dotyczyły poznania i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, współpracy z domem rodzicielskim, opieki nad dzieckiem i t. p. Z racji kongresu urządzona była wystawa pedagogiczna, na której dział polski budził żywe zainteresowanie. Zorganizowanie tego działu było zasługą p. Zofji Żukiewiczowej, kierowniczki sekcji wychowania przedszkolnego Magistratu m. st. Warszawy.

ŚWIATOWY ZWIĄZEK KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Posiedzenie Rady i konferencje w Wiedniu, w sierpniu 1931.

Przy okazji dorocznych zebrań Rady, odbywanych coraz to w innym kraju i mających bardziej formalny charakter, podobny do t. zw. zebrań walnych naszych instytucyj społecznych — Światowy Związek urządza stale konferencje na specjalne, jego zdaniem, aktualne w skali światowej tematy.

W roku bieżącym odbyły się w gmachu „Uranji" wiedeńskiej, pod protektoratem austrjackiego Ministerstwa Oświaty, dwie takie konferencje. Tematem jednej było zagadnienie ogólne: „Bezrobocie a oświata dorosłych". Druga konferencja zajmowała się zagadnieniem: „Radjo a oświata dorosłych".

Każdemu z wymienionych tematów poświęcono szereg posiedzeń, prowadzonych kolejno przez przewodniczących z różnych krajów; referenci również dobierani byli z różnych krajów.

Polska reprezentowana była na zjeździe przez dwóch delegatów Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych, pp. Z. Kobylińskiego i A. Konewkę. Obaj brali udział w posiedzeniach Rady, jako jej członkowie; p. Z. Kobyliński wygłosił referat na temat: „Radjo w oświacie wiejskiej w Polsce", p. A. Konewka przewodniczył na jednem z posiedzeń, dotyczących tematu „Bezrobocie a oświata dorosłych" i na otwarciu uroczystem w obecności ministra oświaty p. Czermaka witał konferencję imieniem Grupy na Rzeczpospolitą Polską. Na otwarciu konferencji, dotyczącej radja, był obecny z Polski również p. Z. Chamiec, naczelny dyrektor towarzystwa „Polskie Radjo".

W toku konferencji „Bezrobocie a oświata dorosłych" zobrazowano stan bezrobocia i dano charakterystykę bezrobotnych w szeregu krajów. Szczególnie ciekawe, ale i przygnębiające dane otrzymano z Ameryki i Niemiec. Pozatem wysłuchano referatów i dyskutowano na następujące tematy: „Proces usuwania od pracy człowieka przez maszyny. Przeszkalanie robotników do nowych zajęć", „Odpowiedzialność przemysłu wobec bezrobotnych", „Rola oświaty dorosłych wobec zagadnienia bezrobocia", „Rola przemysłu wobec zagadnienia bezrobocia" i „Bezrobotni a oświata dorosłych".

Pomimo kilku bardzo ciekawych i pozytywnie rzecz ujmujących przemówień, nad całością obrad unosiła się atmosfera poczucia bezradności wobec procesu żywiołowego, którego analizą nikt nie jest w stanie powstrzymać.

W konferencji dotyczącej radja wziął udział szereg znakomitych organizatorów i działaczy z Sir Johnem Reith'em, generalnym dyrektorem B. B. C. (British Broadcasting Corporation) na czele. Uroczyste otwarcie tej konferencji zostało nadane przez radjo. Całość konferencji obracała się mniej lub więcej świadomie około zagadnienia, jak wejść w bezpośredni kontakt ze słuchaczami, gdyż ten warunek jest zasadniczy, aby zabiegi oświatowe radja uczynić skutecznemi. Wyjątkowo ciekawe na ten temat informacje zebrani otrzymali z Anglji.

Poszczególne tematy konferencji: „Radjo jako środek bezpośredniej pracy oświatowej", „Pośredni wpływ oświatowy radja", „Technika żywego słowa w radjo", „Zasady działalności oświatowej przez radjo i stosunek pomiędzy radjem a słuchaczami", „Jak sprawić, aby działalność oświatowa przez radjo stała się znana i skuteczna".

Referent polski, p. Z. Kobyliński omówił możliwości, technikę i wyniki propagowania i rozprzestrzeniania oświaty rolniczej (wiejskiej) przez radjo, uwzględniając głównie stosunki polskie.

Sprawozdanie z konferencyj z podaniem referatów i dyskusyj *in extenso* ma się ukazać wkrótce w języku angielskim, nakładem Światowego Związku Kształcenia Dorosłych.

Przez posiedzenia Rady i dwie konferencje przesunęło się ogółem około 80 uczestników z różnych krajów: Ameryki (Stany Zjednoczone), Anglji, Austrji, Czechosłowacji, Danji, Francji, Holandji, Niemiec, Nowej Zelandji, Norwegji, Polski, Szwecji. Najliczniejsze przedstawicielstwa dały Ameryka i Anglja. Z Czechosłowacji było 6 osób.

Czechosłowacja (Instytut Oświatowy im. Masaryka) zaprosiła Światowy Związek do Pragi dla odbycia dorocznego zjazdu w roku 1932, w ostatnim tygodniu sierpnia. Tematem konferencji mają być „Metody i pomoce naukowe w oświacie dorosłych". Zjazd w roku 1933 odbędzie się prawdopodobnie w Polsce.

Konferencje specjalne, odbyte w Wiedniu, dały bezsprzecznie dużo materjału informacyjnego, nie posunęły jednak spraw ku pewnym prowizorycznym chociażby rozwiązaniom. Przyczyny tkwią częściowo w trudności tematów, częściowo w niedomaganiach organizacyjnych: czas zajmują referaty i tłumaczenia streszczeń, co przy wielkiej liczbie tych referatów nie pozostawia czasu na wolną, spontaniczną grę myśli i ich wymianę podczas dyskusji. Dużo także zależy od umiejętności syntetyzowania wyników przez przewodniczących poszczególnych zebrań i całości konferencji.

Na zakończenie podajemy informację, że Sir John Reith po wyjeździe z Wiednia bawił w Polsce, interesując się głównie sprawą radja. Podczas swego pobytu w Warszawie złożył wizytę także w Ministerstwie W. R. i O. P. i zwiedził „Muzeum Oświaty i Wychowania". *A. K.*

XXIII MIĘDZYNARODOWY KONGRES ESPERANCKI W KRAKOWIE

XXIII Międzynarodowy Kongres Esperancki, który odbył się w Krakowie w dniach 1—8 sierpnia b. r., zwrócił uwagę społeczeństwa polskiego na zagadnienie języka międzynarodowego Esperanto. Aczkolwiek język ten powstał w Polsce, to jednak dotąd więcej liczy zwolenników zagranicą, niż u nas. A przecież nie należy zapominać, że niekiedy za pośrednictwem Esperanta jedynie wielu cudzoziemców zapoznawało się z Polską w czasach przedwojennych i niektórzy z nich stawali się gorącymi jej przyjaciółmi, jak np. wybitny publicysta i docent uniwersytetu genewskiego Edmond Privat, redaktor czasopisma „Esperanto" w Genewie, który w czasie wojny światowej był gorącym rzecznikiem niepodległości Polski.

Kongres krakowski wykazał, jakie szerokie kręgi zatacza obecnie ruch esperancki, w którym biorą udział mieszkańcy wszystkich części świata. Istnieją liczne organizacje zawodowe i naukowe esperanckie, m. i. także stowarzyszenie nauczycielskie Tutmonda Asocio de Geinstruistoj Esperantistaj (skrót: TAGE), posiadające własne czasopismo „Internacia Pedagogia Revuo" pod redakcją dr. K. Riedla, profesora Instytutu Pedagogicznego w Dreźnie, liczące około tysiąca abonentów w różnych częściach świata. W piśmie tem można znaleźć wiadomości o szkolnictwie i ruchu pedagogicznym wielu krajów, niekiedy nawet bardzo egzotycznych. Nr. 7 z lipca b. r. z okazji mającego się odbyć w Krakowie kongresu został w znacznej części poświęcony Polsce. Wśród współpracowników swoich „Internacia Pedagogia Revuo" liczy tak wybitnych pedagogów, jak Pierre Bovet i Adolphe Ferrière [1].

W czasie kongresu dnia 4 sierpnia b. r. odbyło się pod przewodnictwem p. K. Majorkiewicza z Gdańska posiedzenie TAGE, na którem m. i. wygłosił p. Neužil z Ołomuńca referat na temat metody nauczania języka Esperanto w szkole powszechnej doświadczalnej, pozostającej pod jego kierunkiem.

Ponadto członkowie kongresu mieli możność zapoznać się z metodą nauczania ks. Andrzeja Cseh, który osobiście przybył do Krakowa, jak również wysłuchać próbnych lekcyj języka Esperanto. Andrzej Cseh, ksiądz katolicki, rodem z Węgier, opracował szczegółową metodę nauczania języka Esperanto, a przy poparciu bogatych esperantystów stworzył specjalny Instytut Esperancki w Holandji, w Arnhem, gdzie się kształcą zastępy nauczycieli Esperanta. Ponadto ks. Cseh prowadzi kursy w różnych krajach, m. i. dwukrotnie jeździł do Estonji na zaproszenie tamtejszego rządu, który

---

[1] Nr. 7 „Internacia Pedagogia Revuo" z lipca b. r. zawiera m. i. artykuły następujące: prof. Ad. Ferrière'a na temat przeciążenia szkolnego i marnotrawstwa czasu, dwa artykuły dr. Janiny Enderówny o polskiej literaturze pedagogicznej i o organizacji oświecenia publicznego w Polsce. *(Przyp. red.).*

zaczyna wprowadzać naukę Esperanta do szkół powszechnych. Wogóle zaś nauczanie języka Esperanto odbywa się w nielicznych, jak dotąd, szkołach w niektórych krajach europejskich oraz w Japonji.

W roku przyszłym mają się odbyć kursy wakacyjne dla młodzieży szkolnej w wieku lat 12—18 w instytucie ks. Cseh w Arnhem, na które zaprasza on chłopców i dziewczęta z całego świata.

Na uwagę zasługuje nader życzliwy, a niekiedy nawet pełen entuzjazmu stosunek esperantystów do Polski. Wyraził się on w licznych przemówieniach (np. prezesa Centralnego Komitetu Esperanckiego w Genewie, Anglika, Johna Merchanda) oraz w wydawnictwach, posiadających niewątpliwie duże znaczenie propagandowe. Do nich należy Nr. 7 (lipiec—sierpień 1931) miesięcznika literackiego „Literatura Mondo", wydawanego przez esperantystów węgierskich w Budapeszcie. Jest on prawie w całości poświęcony literaturze i kulturze polskiej. Obok tłumaczeń z Wł. St. Reymonta, Wł. Perzyńskiego, St. Przybyszewskiego, K. Makuszyńskiego, kilku sonetów krymskich A. Mickiewicza, szeregu nader trafnie dobranych ilustracyj, reprodukujących twórczość J. Chełmońskiego, Wł. Tetmajera, St. Wyspiańskiego, Z. Stryjeńskiej i in., „Literatura Mondo" podaje szkic informacyjny o literaturze polskiej dr. S. Pelińskiego, Ed. Fethkego „Spotkanie z W. Sieroszewskim", L. Zamenhofa „Wspomnienie o Antonim Grabowskim" i in., nadto na czele — wiersz oryginalny Kolomana Kalocsay: „Stelo super la Wawel", gloryfikujący przeszłość historyczną Polski. *J. E.*

MIĘDZYNARODOWY KONGRES OPIEKI NAD DZIECKIEM

Z inicjatywy Międzynarodowego Stowarzyszenia dla Opieki nad Dzieckiem (L'Association Internationale pour la Protection de l'Enfance), którego Centralny Komitet ma siedzibę w Brukseli pod protektoratem Ligi Narodów, organizuje pokrewna organizacja portugalska (Federaçao Nacional das Instituiçoes de Proteçao a Infancia) X Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem w Lizbonie. Program kongresu, który się ma rozpocząć dnia 25 października b. r., przedstawia się w następujący sposób:

S e k c j a p r a w n a. Możliwość rozszerzenia kompetencji Trybunałów dla nieletnich aż do pełnoletności prawnej podsądnych oraz na wszystkie sprawy z zakresu prawa rodzinnego, które dotyczą małoletnich (uprawnienia opiekunów).

S e k c j a l e k a r s k a. Organizacja walki z gruźlicą i kiłą w instytucjach opieki nad dzieckiem.

S e k c j a p e d a g o g i c z n a. I. Organizacja terminatorstwa ze stanowiska wychowawczego, ekonomicznego i społecznego. II. Przeciążenie szkolne.

PIERWSZY MIĘDZYNARODOWY KONGRES ORGANIZACJI WCZASÓW W LOS ANGELES

Kongres taki ma się odbyć w dniach 23—29 lipca 1932 r. Organizuje go amerykańskie Narodowe Towarzystwo Organizacji Wczasów (The National Recreation Association), które, założone pierwotnie jako Towarzystwo Amerykańskie Boisk i Rozrywek, miało dotychczas doroczne kongresy dla celów wewnętrznych. Obecnie, rozszerzywszy zakres działalności, zwołuje ono kongres międzynarodowy. Na kongresie ma być rozważana sprawa umożliwienia osobom wszelkiego wieku i wszelkich zamiłowań uprawiania zabaw i rozrywek w czasie wolnym od pracy. Pod tym kątem widzenia będą omawiane programy, realizacja i metoda dla boisk i ogrodów publicznych, obozów, kolonij, ruchu sportowego, pracy ręcznej, imprez muzycznych i teatralnych oraz innych rozrywek. Specjalnie będzie chodziło o zagadnienie dostarczenia możliwości rozrywkowych jak najszerszej publiczności, t. zn. raczej miłośnikom, niż specjalistom.

Zaproszeni do udziału w kongresie przedstawiciele różnych narodów podzielą się wiadomościami o organizacji wczasów w swych krajach i w ten sposób wpłyną na urozmaicenie form tej organizacji i wybór najwłaściwszych metod.

PEDAGODZY FIŃSCY O PAŃSTWOWEM GIMNAZJUM IM. STEFANA BATOREGO W WARSZAWIE

W połowie lipca b. r. odwiedziła Warszawę wycieczka 53 nauczycieli fińskich, zorganizowana przez Biuro Wycieczkowe Fińskiego Związku Nauczycielskiego. Obecnie po powrocie wycieczki do Finlandji zaczęliśmy otrzymywać pisma fińskie ze sprawozdaniami z pobytu w Warszawie. Najwięcej miejsca sprawozdawcy poświęcają gimnazjum państwowemu im. Stefana Batorego w Warszawie.

Dziennik „Uusi Suomi" (Nowa Finlandja) z dnia 12 sierpnia b. r. pisze w artykule zatytułowanym „Idealna szkoła w Warszawie": „Zwiedziliśmy gimnazjum matematyczno-przyrodnicze, które może służyć za wzór dla wszystkich szkół średnich w Finlandji. Gimnazjum posiada pięć sal dla fizyki i chemji z doskonałemi urządzeniami dla samodzielnej pracy uczniów. Dla zabawy młodzież ma do dyspozycji wspaniałe sale i boiska. Gimnazjum posiada również duży basen pływacki".

Największy dziennik fiński „Helsingin Sanomat" (Helsingforskie Wiadomości) z dnia 24 sierpnia b. r. pisze m. i.: „Gimnazjum jest tak świetnie zorganizowane, żeśmy chodzili po niem zupełnie oczarowani. Sale fizyczne, chemiczne, pracownia geograficzna, zbiory przyrodnicze — wprost imponujące. Aula 20 m długości na 12 m szerokości może służyć za wzór sztuki dekoracyjnej".